



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA DOS SANTOS ALVES SIMÕES

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA: TRADUÇÃO, PELAS
PROFESSORAS, EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

FORTALEZA

2026

ANA PAULA DOS SANTOS ALVES SIMÕES

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA: TRADUÇÃO, PELAS
PROFESSORAS, EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará. Linha de pesquisa: Linguagens e Práticas Educativas. Eixo temático: Educação Infantil: Práticas Pedagógicas e Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz

FORTALEZA

2026

ANA PAULA DOS SANTOS ALVES SIMÕES

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA: TRADUÇÃO, PELAS
PROFESSORAS, EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará. Linha de pesquisa: Linguagens e Práticas Educativas. Eixo temático: Educação Infantil: Práticas Pedagógicas e Formação de Professores.

Aprovada em: 30 / 04 / 2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, fundamento da minha existência e razão maior da minha caminhada. É n'Ele que encontro sentido para viver, forças para continuar e luz para reconhecer a beleza dos encontros que sustentaram esta travessia. Se cheguei até aqui, foi porque Sua presença me guiou, me sustentou e me permitiu seguir, mesmo nos dias em que tudo parecia mais difícil. Tudo o que há de bom em mim, toda virtude, toda esperança e toda possibilidade de recomeço têm, n'Ele, sua origem.

Ao meu esposo, expresso minha mais profunda gratidão pelo amor que ampara, pela presença que sustenta e pela generosidade do olhar com que sempre me acolheu. Obrigada por ser meu porto seguro, por caminhar ao meu lado com ternura e firmeza, por me oferecer o seu tempo e por partilhar comigo seus saberes, tão vastos e diversos, enriquecendo não apenas este percurso acadêmico, mas a minha própria forma de estar no mundo.

Ao meu filhote Belchior, agradeço por ter sido aconchego, delicadeza e ternura em meio aos dias de maior exaustão. Sua presença, tão cheia de afeto, foi abrigo sereno nos momentos em que o cansaço e a tensão pareciam transbordar.

À minha orientadora, Rosimeire Cruz, deixo minha gratidão mais sincera por ter me mostrado que o mestrado vai muito além de prazos, exigências, compromissos e silêncios. Com sua presença, aprendi que essa jornada também pode ser atravessada por amizade, companheirismo, escuta e humanidade. Obrigada por segurar minha mão ao longo desse caminho, por sua confiança, por sua presença cuidadosa e por tornar esta travessia menos solitária.

Às bancas de qualificação e defesa, agradeço profundamente pelas leituras atentas, pelas contribuições tão valiosas e pela generosidade com que acolheram este trabalho ainda em processo, e agora, em sua conclusão. Cada observação, cada ponderação e cada sugestão foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa e para o refinamento do meu olhar investigativo. Sou grata pela seriedade, pelo cuidado e pela delicadeza intelectual com que se dedicaram a este estudo.

Às minhas amigas Janaína Clarindo, Simone Calandrine e Regiane Simonetti, agradeço por terem segurado minha mão em momentos decisivos desta caminhada. A presença de vocês foi afeto, força e amparo em tempos que exigiram coragem, persistência e esperança.

À minha colega de mestrado Mariana, agradeço pela parceria construída na travessia deste percurso. Em muitos dos momentos mais desafiadores do mestrado, estivemos

lado a lado, oferecendo uma à outra apoio, escuta, incentivo e amparo. Nossa caminhada foi marcada por uma troca generosa de ajudas que ultrapassaram o campo emocional e alcançaram também as exigências técnicas do percurso acadêmico. Houve ocasiões em que sua presença foi decisiva para que eu conseguisse enfrentar etapas complexas, como nos processos e formulários tão próprios da pós-graduação, assim como também pude estar ao seu lado em outras demandas e desafios dessa jornada. Sou grata por essa parceria tecida na reciprocidade, no cuidado e na certeza de que, em meio às exigências do caminho, uma sempre encontrava na outra apoio para seguir.

A Luiza Brilhante e Delane Nogueira, registro meu mais carinhoso agradecimento pela grandiosidade do apoio que me ofereceram no início deste percurso. Com generosidade rara, vocês disponibilizaram seu tempo, sua escuta e sua dedicação para me auxiliar na travessia dos momentos iniciais e tão desafiadores do processo de ingresso e adaptação ao mestrado. A presença de vocês foi preponderante para que eu enfrentasse esse começo com mais confiança e menos medo.

À minha mãe, com amor, reverência e gratidão sem medida, dedico este título. Depois de Deus, sua presença é a mais profunda e determinante em minha vida e em minha caminhada por este mundo. Seu amor, suas orações, seu incentivo e sua confiança foram alicerces indispensáveis em cada etapa da minha trajetória. Se hoje celebro esta conquista, é porque ela também foi sustentada pela força silenciosa e imensa do seu amor. Este título é seu também.

Esta dissertação não nasceu de um percurso solitário. Ela foi sendo tecida, ao longo do tempo, por mãos que acolheram, palavras que sustentaram, presenças que permaneceram e afetos que me impediram de desistir. Por isso, a cada pessoa que, de algum modo, fez-se abrigo, incentivo, companhia e luz nesta travessia, deixo registrada a minha mais profunda gratidão.

RESUMO

Esta dissertação analisa como a política de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza é traduzida, pelas professoras, em suas práticas pedagógicas em um Centro de Educação Infantil. A investigação parte da compreensão de política ancorada em Dye (2013), articulada à tríade polity, politics e policy (SECCHI et al., 2023), que compreendem a política não apenas como texto legal, mas como um processo dinâmico de negociação e materialização. Também conta com as contribuições de Gomes (2005; 2019), Cavalleiro (2001) e Munanga (2005) para discutir a educação antirracista e as relações étnico-raciais; e, para a compreensão da Educação Infantil e de sua trajetória, apoia-se em Nunes, Corsino e Didonet (2011), Kramer (2001) e na legislação educacional brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988, a LDB (1996), as DCNEI (2009) e a BNCC (2017). Adota abordagem qualitativa, de natureza descritivo-explicativa, orientada por procedimentos de inspiração etnográfica. Como técnicas de construção dos dados, utiliza observação participante, entrevistas semiestruturadas e consulta documental, articuladas por triangulação entre o prescrito, o declarado e o observado. O lócus da pesquisa é um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza, denominado CEI Abule, e os sujeitos participantes são duas professoras atuantes nos agrupamentos Infantil 1 e Infantil 5. Os resultados indicam que a política de ERER chega à instituição, porém sua tradução ocorre de forma desigual, parcial e descontínua. As professoras demonstram compreensão consistente sobre a temática, mas acessam as diretrizes da rede de modo heterogêneo: uma delas conhece a política sobretudo por meio das formações, enquanto a outra avalia as orientações como superficiais e pouco executáveis no cotidiano. No campo observado, registram-se práticas relevantes de valorização identitária e de prevenção do preconceito racial, embora essas ações não se convertam em princípio mais amplo da vida institucional. Conclui-se que a tradução da política de ERER no CEI investigado depende não apenas da existência de diretrizes formais, mas também das condições institucionais, organizacionais e pedagógicas em que o trabalho docente se realiza, entre as quais se destaca a ausência de uma Proposta Pedagógica Institucional atualizada.

Palavras-chave: educação infantil; política pública; relações étnico-raciais e práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This dissertation analyzes how the Ethnic-Racial Relations Education (ERER) policy of the Municipal Department of Education of Fortaleza is translated by teachers into their pedagogical practices in an Early Childhood Education Center. The investigation is grounded in Dye's (2013) understanding of policy, articulated with the polity, politics, and policy triad (Secchi et al., 2023), which conceives policy not merely as legal text, but as a dynamic process of negotiation and materialization. It also draws on the contributions of Gomes (2005; 2019), Cavalleiro (2001), and Munanga (2005) to discuss anti-racist education and ethnic-racial relations; and, for the understanding of Early Childhood Education and its trajectory, it relies on Nunes, Corsino, and Didonet (2011), Kramer (2001), and Brazilian educational legislation, especially the 1988 Federal Constitution, the LDB (1996), the DCNEI (2009), and the BNCC (2017). It adopts a qualitative, descriptive-explanatory approach, guided by ethnographically inspired procedures. As data construction techniques, it uses participant observation, semi-structured interviews, and document review, articulated through triangulation among the prescribed, the declared, and the observed. The research site is an Early Childhood Education Center in the municipal network of Fortaleza, named CEI Abule, and the participants are two teachers working with the Infantil 1 and Infantil 5 groups. The results indicate that the ERER policy reaches the institution; however, its translation occurs in an unequal, partial, and discontinuous manner. The teachers demonstrate a consistent understanding of the theme, but they access the network guidelines heterogeneously: one of them becomes acquainted with the policy mainly through training activities, while the other considers the guidelines superficial and difficult to implement in everyday practice. In the observed field, relevant practices of identity affirmation and prevention of racial prejudice are recorded, although these actions do not become a broader principle of institutional life. It is concluded that the translation of the ERER policy in the investigated center depends not only on the existence of formal guidelines, but also on the institutional, organizational, and pedagogical conditions under which teaching work takes place, among which the absence of an updated Institutional Pedagogical Proposal stands out.

Keywords: early childhood education; public policy; ethnic-racial relations; pedagogical practices.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Somatório de trabalhos relacionados à política identificados por plataforma.....	51
Tabela 2 – Somatório de trabalhos selecionados por plataforma após análise de seus títulos	52
Tabela 3 – Trabalhos selecionados para o corpus de análise após leitura dos resumos (março a maio de 2024).....	53
Tabela 4 – Distribuição temática dos 110 trabalhos identificados na segunda etapa do estado da arte, por descritor utilizado.....	60

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Estudos que abordam políticas públicas para a ERER em creches e pré-escolas.....	54
Quadro 2 – Trabalhos que articulam a tríade polity-politics-policy.....	62
Quadro 3 – Sistema de categorias analíticas, natureza da evidência, códigos e definições operacionais.....	79
Quadro 4 – Modelo de registro da consulta documental.....	143
Quadro 5 – Sistema de categorias e códigos analíticos.....	144
Quadro 6 – Modelo da planilha de codificação do corpus.....	146
Quadro 7 – Modelo da planilha síntese para triangulação.....	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DCRFort	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FNB	Frente Negra Brasileira
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MN	Movimento Negro
N/E	Necessidades Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIF	Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família
PNE	Plano Nacional de Educação

PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPI	Proposta Pedagógica Institucional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SME	Secretaria Municipal da Educação
SME-Fort	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN	Teatro Experimental do Negro
UAPS	Unidade de Atenção Primária à Saúde
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGOS ENTRE POLÍTICAS, HISTÓRIA E PRÁTICAS.....	29
2.1	E por falar em política.....	29
2.2	A Trajetória da Política para a Educação Infantil: da Exclusão à Conquista do Direito.....	32
2.3	A Política de ERER: Da Luta por Reconhecimento ao Desafio da Implementação.....	40
2.4	Políticas públicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: o que diz a literatura.....	49
2.4.1	<i>Ampliando o mapeamento - a hegemonia da pré-escola e o apagamento da creche: uma análise crítica da produção acadêmica.....</i>	<i>59</i>
3.	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	65
3.1	Delineamento da caminhada: natureza da pesquisa.....	65
3.2	Encontros no percurso: lócus e sujeitos da pesquisa.....	66
3.2.1	<i>Critérios de seleção do lócus.....</i>	<i>68</i>
3.2.2	<i>Acesso e negociação no campo.....</i>	<i>70</i>
3.2.3	<i>Os sujeitos da pesquisa: critérios e composição final.....</i>	<i>70</i>
3.3	Instrumentos da caminhada: procedimentos de construção dos dados.....	73
3.3.1	<i>Observação participante: imersão no fluxo do cotidiano.....</i>	<i>73</i>
3.3.2	<i>Entrevistas semiestruturadas: narrativas do percurso.....</i>	<i>74</i>
3.3.3	<i>Consulta documental: procedimentos.....</i>	<i>75</i>
3.3.4	<i>Um achado do campo: a ausência da Proposta Pedagógica Institucional (AUS-PPI).....</i>	<i>76</i>
3.4	Análise de dados: sistematização e interpretação das trilhas.....	77
3.4.1	<i>Sistema de categorias e codificação.....</i>	<i>78</i>
3.4.2	<i>Procedimentos de Análise.....</i>	<i>81</i>
3.4.3	<i>Procedimentos de triangulação.....</i>	<i>83</i>
3.5	Condições de produção da pesquisa: desafios, apoios e implicações na construção do conhecimento.....	84
4.	O CEI ABULE: CONTEXTO INSTITUCIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES	

PARA A ERER.....	87
4.1 O contexto institucional e a AUS-PPI.....	87
4.2 Condições de funcionamento e mediações do trabalho pedagógico.....	92
4.3 A compreensão e inserção das diretrizes de ERER.....	94
4.3.1 O prescrito: o que orienta a SME.....	94
4.3.2 O declarado: a compreensão das professoras sobre as diretrizes da SME-Fort.....	96
4.3.3 O observado: a (não) inserção das diretrizes na prática cotidiana.....	98
4.3.4 Triangulação: convergências, complementaridades e divergências entre o prescrito, o declarado e o observado.....	100
4.4 As percepções de mudança na prática pedagógica.....	104
4.4.1 O declarado: as percepções das professoras sobre mudanças nas práticas pedagógicas.....	104
4.4.2 O observado: deslocamentos, permanências e descontinuidades no cotidiano pedagógico.....	106
4.4.3 Triangulação: convergências, complementaridades e divergências entre o declarado e o observado.....	107
4.5 As estratégias de prevenção e enfrentamento do racismo.....	110
4.5.1 O prescrito: orientações da SME-Fortaleza para prevenção e enfrentamento do racismo.....	110
4.5.2 O declarado: estratégias mencionadas pelas professoras.....	101
4.5.3 O observado: estratégias mobilizadas (e ausentes) no cotidiano pedagógico.....	113
4.5.4 Triangulação: convergências, complementaridades e divergências entre o prescrito, o declarado e o observado.....	115
4.6 SÍNTESE analítica: a tradução da política de ERER da SME-Fortaleza no CEI Abule.....	117
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE A- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	134
APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	136
APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	140
APÊNDICE D – MODELO DE REGISTRO DA CONSULTA DOCUMENTAL.....	143

APÊNDICE E – SISTEMA DE CATEGORIAS E CÓDIGOS ANALÍTICOS.....	144
APÊNDICE F – MODELO DA PLANILHA DE CODIFICAÇÃO DO CORPUS.....	146
APÊNDICE G – PLANILHA SÍNTESE PARA TRIANGULAÇÃO.....	148

1 INTRODUÇÃO

“Olha, professora, como ele é lindo! A pele dele tem a cor da meia-noite, igual à da Sulwe. Ele é muito fofo!”

(Eduarda, criança branca de 3 anos)

Ao iniciar esta introdução com essa epígrafe, carregada de poesia, dita por uma criança branca de 3 anos, em um Centro de Educação Infantil/CEI, em Fortaleza, busca-se evidenciar a potência que ações pedagógicas sensíveis à diversidade étnico-racial podem assumir no cotidiano institucional. Para que se compreenda a dimensão dessa fala, é necessário, contudo, contextualizar a narrativa que a inspira.

O livro “Sulwe”, escrito pela atriz queniano-mexicana Lupita Nyong’o (2019), conta a história de uma menina que nasce com a pele “da cor da meia-noite” – um tom mais escuro que o de todos os membros de sua família. Ao longo da narrativa, Sulwe enfrenta a dor de ser chamada por apelidos pejorativos – “neguinha”, “escurinha”, “noite” – enquanto sua irmã mais clara é elogiada.

A personagem passa por um processo de sofrimento e autonegação, tentando, sem sucesso, clarear sua pele, até que uma jornada mágica com uma estrela cadente lhe revela a beleza e a necessidade da escuridão. A história ensina que a luz se manifesta em todas as cores e que algumas luzes só podem ser vistas no escuro, promovendo uma poderosa mensagem de valorização da negritude, autoaceitação e reconhecimento da beleza negra.

É precisamente essa a mensagem que Eduarda, ao comparar a pele de um colega recém-chegado de Guiné-Bissau à “cor da meia-noite” de Sulwe, demonstra ter compreendido. Sua fala não reproduz o apelido depreciativo “neguinha” ou “escurinha”, que tanto magoaram a personagem. Pelo contrário, ela ressignifica a expressão “cor da meia-noite” – que no livro é usado para descrever a beleza única de Sulwe – como um elogio, uma celebração da estética negra.

Ao chamar o colega de “lindo” e “muito fofo”, Eduarda evidencia que as práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas em sua sala de referência – ainda que possivelmente decorrentes de iniciativas docentes, e não necessariamente de uma política municipal estruturada – já produziam efeitos concretos: a criança branca aprendera a ver e a nomear a beleza na negritude.

Esse exemplo não é isolado, mas, provavelmente, reflexo de práticas pedagógicas que têm como foco a construção de uma educação antirracista na Educação Infantil. Este tipo

de educação inclui um conjunto de ações pedagógicas intencionais que visam desconstruir estereótipos raciais, promover representatividade positiva e combater o racismo estrutural, tanto no currículo quanto nas interações cotidianas (Gomes, 2005; Almeida, 2021).

A fala de Eduarda — ao comparar a pele do colega recém-chegado de Guiné-Bissau à “cor da meia-noite” de Sulwe — pode ser entendida como um indicador do impacto positivo de práticas pedagógicas antirracistas já incorporadas na sua sala de referência. No entanto, é importante ressaltar que sua percepção não decorre apenas de suas experiências relacionadas ao ambiente educacional, uma vez que as crianças constroem seus repertórios a partir de múltiplas influências, incluindo familiares, sociais e midiáticas (Dilthey, 1910, *apud* Stake, 1999, p.43).

Esse episódio, contudo, suscita uma reflexão mais ampla sobre o alcance e a efetividade das políticas públicas voltadas para Educação das Relações Étnico-Raciais/ERER empreendidas no Brasil.

A pesquisa de Rego (2019), objetivando analisar as repercussões da elaboração e implementação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nas concepções e ações docentes, apresentou aspectos que mostraram processos diversificados de implementação destas leis e fatores dificultadores para essa implementação.

A pesquisa revelou, entre outros aspectos, que a implementação das leis acontecia em maior ou menor profundidade a depender do envolvimento e do conhecimento de profissionais em cada instituição, do investimento do Estado em processos formativos sobre a temática nos cursos de formação inicial e continuada e das condições materiais específicas para o trabalho dessa natureza.

Torna-se relevante compreender se práticas semelhantes as incorporadas à sala de referência de Eduarda têm respaldo em diretrizes institucionais consolidadas ou se resultam de iniciativas pontuais - isto é, ações isoladas e não sistematizadas, dependentes do engajamento individual de professores ou da equipe escolar.

Essa investigação busca preencher algumas lacunas de pesquisa. A primeira lacuna apresenta-se no capítulo subsequente a esta introdução, mais especificamente, no capítulo dois - “Política da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: o que diz a literatura”. Dos 326 trabalhos encontrados entre os meses de março e maio de 2024, nas bases de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, *SciElo* e *ResearchGate*, utilizando os pares de descritores política educacional e educação étnico-racial; política pública e educação étnico-racial; políticas públicas educacionais e relações étnico-raciais, apenas 3 publicações

abordaram temas similares ao deste trabalho.

Rosemberg (2012), por exemplo, critica a escassez de produções acadêmicas que abordem as questões raciais na Educação Infantil, destacando a importância de integrá-la nas discussões sobre relações raciais e combate ao racismo, sugerindo que essa é uma área que merece atenção e ação.

Diante dessa primeira lacuna, tornou-se necessário aprofundar o mapeamento. Um segundo levantamento, agora incorporando descritores específicos da etapa educacional – Educação Infantil, creche e pré-escola – revelou um cenário ampliado, mas marcado por assimetrias significativas: a predominância de estudos voltados à pré-escola e o apagamento sistemático da creche nas discussões sobre EREER.

O quadro apresentado no subitem 2.4.1 reforça a urgência de pesquisas que articulem os dois segmentos que compõem a Educação Infantil. Tal movimento foi assumido no objetivo central desta pesquisa, ao buscar analisar como a política de Educação para as Relações Étnico-Raciais/ERER da Secretaria Municipal da Educação/SME de Fortaleza¹ era traduzida pelas professoras de um Centro de Educação Infantil em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, entre os critérios definidos para a seleção dos sujeitos da pesquisa, estabeleceu-se a participação de professoras dos agrupamentos que representassem o limiar de ingresso das crianças na instituição e o término do percurso da criança na Educação Infantil.

Somado a esse quadro, tanto o mapeamento inicial quanto o levantamento ampliado evidenciaram que a produção acadêmica sobre políticas públicas de EREER na Educação Infantil permanece escassa e concentrada. Do universo de 326 publicações identificadas na primeira etapa, apenas uma se aproximava do tema aqui abordado; e mesmo na busca ampliada, observou-se uma distribuição desigual entre regiões e uma forte concentração de estudos em poucos municípios, sobretudo do Sul e Centro-Oeste do país.

Esses achados reforçam a necessidade de ampliar o olhar para outros contextos regionais, como o Nordeste, e de produzir investigações que contemplem a diversidade de realidades institucionais existentes no Brasil, justificando a pertinência e a originalidade deste estudo.

Rosemberg (2012) corrobora essa afirmação ao salientar que a maioria das

¹ O uso da expressão “da SME” tem um sentido bem específico: indicar que essa política está institucional, administrativa e normativamente vinculada à rede municipal de ensino de Fortaleza. Ou seja, é ali que ela foi formulada, por onde circula, onde é mediada e onde ganha materialidade no dia a dia. Isso não significa, porém, que sua construção e sua efetivação dependam apenas da Secretaria. Muito pelo contrário: envolve professoras, técnicos, coordenadoras, gestoras e tantos outros agentes da rede, em processos que incluem participação, negociações, disputas, interpretações e traduções cotidianas.

pesquisas existentes não são provenientes das regiões Norte e Nordeste e que tendem a se concentrar em aspectos como preconceito e discriminação nas interações entre crianças ou entre adultos e crianças. Acrescenta, também, que embora essas interações sejam relevantes para compreender como o racismo se manifesta, essa abordagem é insuficiente.

Argumenta, ainda, que há necessidade de investigações que possam ir além das interações e analisem outras dimensões estruturais das questões raciais na primeira etapa da educação básica. Reitera que o campo precisa avançar para incluir análises que articulem políticas públicas, condições materiais, estrutura institucional e processos de construção da identidade das crianças.

O levantamento inicial e, sobretudo, o levantamento ampliado desta investigação evidenciaram uma lacuna central: a maior parte dos estudos sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil não articula de forma integrada as três dimensões da política – *polity* (marcos legais), *politics* (disputas, adesões e engajamentos) e *policy* (materialização no cotidiano).

Em grande parte das produções, essas dimensões aparecem tratadas de modo fragmentado, ora restritas ao texto legal, ora às práticas pedagógicas, ora às formações docentes, sem considerar os processos políticos que condicionam sua implementação.

A identificação dessa ausência reforça a pertinência desta dissertação, que toma essa tríade como referencial para compreender como a política de ERER da SME-Fortaleza vinha sendo traduzida pelas professoras em suas práticas pedagógicas.

Além disso, a autora supramencionada, aponta a relevância social de uma investigação dessa natureza. Afirma que a despeito das políticas públicas poderem influenciar as áreas de pesquisa e os temas que os acadêmicos considerem importantes, o conhecimento produzido pela academia também pode influenciar as políticas públicas, ao fornecer dados, análises e recomendações que podem ser utilizados para formular ou reformular políticas, configurando-se assim numa influência mútua

Nesse sentido, a inter-relação entre política, educação e pesquisa torna-se central. Pesquisas de maior envergadura [...] oferecem subsídios para que o sistema educacional possa ajustar suas práticas, tornando-as mais eficazes na promoção de uma educação inclusiva e equitativa. A pesquisa, portanto, não apenas evidencia o que está sendo feito, mas também aponta caminhos para o aperfeiçoamento das políticas públicas, garantindo que elas sejam mais assertivas na promoção de práticas antirracistas (Faria, 2005, *apud* Simões; Cruz, 2024, p. 257).

Este trabalho parte da compreensão de política ancorada na teoria de Dye (2013), articulada com as contribuições de Secchi et al. (2023), Chrispino (2016), Souza (2002), Cury e Tripodi (2023) e Oliveira (2010).

Nesta investigação, o conceito de “tradução” é adotado para afastar-se de uma compreensão linear e mecânica frequentemente associada ao termo “implementação”, entendido, muitas vezes, como simples execução de diretrizes formuladas de cima para baixo. A ideia de tradução permite compreender que uma política, ao circular entre diferentes tempos, espaços e sujeitos, não permanece intacta.

Conforme indicam Czarniawska e Joerges (1996), as ideias, ao se deslocarem nos contextos organizacionais, são apropriadas, modificadas e ajustadas aos usos locais. Nesse movimento, deixam de ser apenas formulações abstratas e passam a ganhar materialidade em documentos, planejamentos, escolhas pedagógicas, recursos, interações e modos de organização do cotidiano.

No campo das políticas educacionais, essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2012), ao afirmarem que as políticas não são simplesmente recebidas e aplicadas pelas instituições educativas, mas interpretadas, recontextualizadas e colocadas em ação por seus sujeitos. Assim, professoras, gestoras e demais profissionais não atuam como meros receptores das orientações oficiais; participam ativamente da produção de sentidos da política, ainda que esse processo seja atravessado por condições materiais, trajetórias profissionais, culturas institucionais, disputas, adesões, resistências e limites concretos do trabalho pedagógico.

Dessa forma, ao investigar a política de Educação para as Relações Étnico-Raciais/ERER no Centro de Educação Infantil investigado, esta dissertação compreende que a tradução realizada pelas professoras não corresponde a uma cópia fiel da norma, mas a um processo situado de interpretação, mediação e materialização. Analisar esse processo implica compreender como as docentes conferem sentido às diretrizes da rede municipal e como essas diretrizes ganham, ou deixam de ganhar, corpo no cotidiano pedagógico, a partir dos repertórios das professoras e das condições institucionais em que o trabalho se realiza.

Assim, ao investigar a política de Educação para as Relações Étnico Raciais/ERER no Centro de Educação Infantil em foco, esta dissertação parte do seguinte pressuposto: a tradução realizada pelas professoras não é uma cópia fiel da norma, mas uma recodificação. Analisar esse processo implica compreender como essas docentes, enquanto tradutoras críticas, conferem novos sentidos e materialidade às diretrizes da rede municipal. É assim que a política antirracista vai sendo moldada no chão da escola, a partir dos próprios repertórios das professoras e das realidades institucionais que elas vivenciam.

Embora, historicamente, a Educação Infantil não tenha sido um espaço prioritário nas

discussões sobre questões raciais (Rosemberg, 2012), ela tem se mostrado um campo fértil para práticas antirracistas, oportunidades para que as crianças, desde cedo, sejam ativas na construção de uma sociedade menos desigual. Concordando com Gomes (2005) e Almeida (2021), entende-se por questões raciais, neste trabalho, os fenômenos sociais que articulam discriminação, representação e identidade. Referem-se aos desafios e debates sobre relações étnico-raciais, abrangendo combate ao racismo, representatividade e valorização de culturas como as negras.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) garante o direito à Educação Infantil para todas as crianças de zero a cinco anos. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação /LDB (BRASIL, 1996), ela passou a ser considerada uma etapa da Educação Básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças, incluindo as dimensões física, psicológica, social e intelectual. A promoção desse desenvolvimento pode ser possibilitada por meio do currículo que é disponibilizado às crianças desta etapa.

Sobre o currículo na Educação Infantil, existem documentos oficiais que amparam as práticas docentes nessa primeira etapa da educação básica. Inicialmente, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI de 1999, posteriormente reformuladas e revogadas pelas DCNEI de 2009. Sete anos após a última reformulação das DCNEI (Brasil, 2009), foi homologada a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2017), configurando-se o referencial imprescindível para os currículos escolares brasileiros.

Em se tratando da primeira etapa da educação básica, o currículo da Educação Infantil tem como eixos centrais a interação e a brincadeira. Conforme a BNCC (Brasil, 2017, p. 37), essas experiências permitem que as crianças construam e apropriem-se “[...] de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos”, promovendo aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Além disso, esse currículo é fundamentado em princípios éticos, políticos e estéticos, demandando a incorporação, nas práticas cotidianas, de uma EREER, que neste trabalho - em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais/DCNERER (Brasil, 2004) - é compreendida como um processo que busca reeducar as relações entre negros e não negros visando a reparação, o reconhecimento e a valorização da identidade, cultura e história da população negra brasileira.

Embora essa educação referente às relações étnico-raciais – aquelas interações entre grupos e indivíduos de diferentes origens raciais, fundamentadas em ideias sobre suas semelhanças e diferenças raciais (Verrangia; Silva, 2010) - deva contemplar todas as etnias e

grupos raciais², este trabalho concentra-se especificamente nas relações étnico-raciais envolvendo a criança negra da Educação Infantil.

Diversas legislações brasileiras já estabelecem a promoção de uma educação antirracista como uma responsabilidade institucional, reforçando o compromisso com a equidade racial desde a primeira etapa da educação básica. Ao discorrer sobre o projeto pedagógico das instituições, o documento “Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normalização e política pública” (Brasil, 2024) enfatiza que para garantir a equidade na Educação Infantil, “a elaboração da Proposta Pedagógica deve contemplar, entre outros, aspectos relativos à Educação Especial na perspectiva inclusiva, à Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Indígena, Quilombola, do Campo, das Águas e das Florestas (Brasil, 2024). Ao explicitar essas exigências, o documento desloca a EREER do plano das intenções para o centro das decisões curriculares e da gestão pedagógica.

Percebe-se que a legislação brasileira já estabelece diretrizes precisas para a promoção da igualdade racial na educação. Instrumentos normativos como a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), complementada pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 (Brasil, 2004a) e pela Resolução CNE/CP nº 01/2004 (BRASIL, 2004b), criaram as bases jurídicas para a educação das relações étnico-raciais em todos os níveis de ensino.

No âmbito específico da Educação Infantil, publicações do Ministério da Educação oferecem orientações mais detalhadas. É o caso da "Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais" (Bento, 2012) e "Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial" (Silva Júnior *et al.*, 2012), que apresentam diretrizes para a implementação de práticas antirracistas nessa etapa educacional.

Juntos, marcos legais, publicações e documentos oficiais não apenas legitimam, mas exigem a promoção de uma educação antirracista desde a primeira etapa da educação básica. Todavia, ratifica-se com Gomes (2001), que a simples promulgação de leis e diretrizes não é suficiente para garantir uma educação efetivamente antirracista. É necessário que as vivências cotidianas nas escolas reflitam esses princípios, transformando a legislação em práticas concretas e contínuas na comunidade escolar. “Não podemos acreditar numa relação de causa

² Corroborar-se, neste trabalho, as palavras de Gomes (2005a). As discussões em torno dos termos “etnia” e “raça” são divergentes e complexas. O termo etnia é utilizado, frequentemente, para evitar o determinismo biológico - de superioridade de um grupo sobre outro - referindo-se a grupos definidos por processos históricos, culturais e que compartilham de origens comuns. Já o termo raça/grupo racial é ressignificado por militantes do Movimento Negro e intelectuais. A ela é atribuída um significado político e importante, no contexto brasileiro, já que o racismo e a discriminação estão imbrincados nos fenótipos (cor de pele, tipo de cabelo). Nessa perspectiva, raças são compreendidas como construções sociais, políticas e culturais corporificadas nas relações de poder.

e efeito entre a realidade educacional e o preceito legal. Por mais avançado que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não” (Gomes, 2001, p. 89).

Ao abordar a relação entre Educação Infantil e questões raciais, Gomes (2019) apresenta a importância das políticas públicas como agentes centrais na reconfiguração de currículos mais sensíveis ao contexto social e às lutas históricas pela equidade racial aproximando-se assim do estabelecido no documento Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, no Brasil (Brasil, 2024).

Este documento concebe qualidade como “Conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações e dependente do contexto específico. Baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades [...]” (PNQEI, 2006 *apud* Brasil, 2024). Sobre equidade

“[...] refere-se à distribuição diferenciada de recursos para: (i) corrigir desigualdades sociais, raciais, de gênero e regionais, que afetam as pessoas com deficiência e outras; e (ii) reconhecer a diversidade sociocultural, étnica, de gênero, linguística, regional e outras, promovendo resultados educacionais justos (SECADI/MEC/2024 *apud* Brasil, 2024)

Neste sentido, compete ao sistema de ensino formular, implementar, monitorar e avaliar as políticas públicas destinadas à Educação Infantil, assegurando o acesso e a permanência de todos os bebês e crianças “[...] com respeito às diferenças e às diversidades de matriz sociocultural, territorial, econômica, étnico-racial, de gênero e etária que se apresentam na população atendida” (Brasil, 2024, p.29). Isso inclui a regulamentação dos mecanismos institucionais para o levantamento e divulgação de demandas por vagas, a promoção de infraestrutura física e pedagógica adequada e acessível, a definição de estratégias para a formação continuada e valorização dos profissionais, a implementação de processos de avaliação permanente de qualidade da oferta e articulação intersetorial para a atenção integral à primeira infância.

Já às instituições de Educação Infantil, cabe aplicar as diretrizes desse documento em sua gestão administrativa e pedagógica, corporificando a qualidade e equidade no cotidiano institucional. Entre as suas competências estão: elaborar e revisar coletivamente a sua Proposta Pedagógica, visando o acesso das crianças e bebês a conhecimentos e múltiplas linguagens e a direitos fundamentais (proteção, saúde, liberdade, brincadeira e interações); organizar o currículo fundamentado nas interações e brincadeiras, planejando situações de aprendizagens em ambientes diversificados, seguros, saudáveis e inclusivos, intencionando promover o desenvolvimento integral de todas as crianças e bebês, respeitando suas especificidades e

diversidades (sociais, raciais, de gênero, regionais, deficiências, etc.); realizar acompanhamento contínuo e individualizado das aprendizagens e do desenvolvimento dos bebês e crianças, por meio de registros, sem a intenção de classificá-las ou promovê-las ao ensino fundamental, além de garantir uma transição orgânica à segunda etapa da educação básica.

Para a melhor implementação de suas diretrizes, o documento “Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2024) apresenta cinco dimensões - gestão democrática, identidade e formação profissional, proposta pedagógica, avaliação da educação infantil e infraestrutura, edificações e materiais - que permitem “[...] que os diversos públicos comprometidos com o fortalecimento das políticas de Educação Infantil possam conhecer os fatores considerados fundamentais para garantir uma educação de qualidade para todos os bebês e as crianças pequenas” (Brasil, 2024, p. 11).

À guisa dessas informações, reconhece-se a importância de políticas públicas, mais especificamente, as políticas educacionais, como ferramentas de intervenção social, funcionando “[...] como uma forma de regulação ou intervenção na sociedade” (Silva, 2008, p. 90). Por meio de planos, programas e projetos, elas devem buscar promover o bem-estar de toda a população, garantindo a equidade social e o enfrentamento das desigualdades estruturais (Silva, 2008).

Partindo dessa perspectiva, a EREER apresenta-se

“[...] como uma política educacional de Estado, que considere a necessidade de princípios de equidade dentro do sistema”, que reconhece e apresenta a ‘[...] contribuição dos povos negros e indígenas na formação da nação, da identidade, da memória coletiva [...]’, determinada em lutar pela ‘[...] erradicação de injúrias raciais, discriminações e preconceitos [...]’” (Cury; Tripodi, 2023, 147).

Além disso, Cury e Tripodi (2023) alegam que é por meio dessa política educacional, ou seja, das ações do Estado, que serão consideradas as engrenagens que mobilizam o sistema educacional como

[...] o conjunto de instrumentos de ação pública mobilizados na formação, nos insumos didático-pedagógicos, na gestão da educação, no seu monitoramento e avaliação [...] na alocação de recursos financeiros e nas decisões de gasto instituídos pelo Estado. E, principalmente, na coordenação federativa da União. (Cury; Tripodi, 2023, 148)

O interesse pelo assunto que se ocupa esta dissertação surgiu a partir da minha trajetória profissional, quando tive a oportunidade de enfrentar alguns desafios nas instituições de Educação Infantil públicas municipais de Fortaleza, exercendo a função de técnica educacional na Secretaria Municipal da Educação/SME, acompanhando as instituições na

implantação e implementação do Projeto Ateliê³ na Educação Infantil.

Durante esse período, compreendido entre os anos de 2015 a 2020, observei práticas pontuais que buscavam promover uma educação étnico-racial, em conformidade com as DCNEI (Brasil, 2009). As referidas Diretrizes estabelecem que as instituições de Educação Infantil devem cumprir um tríplice função – social, política e pedagógica.

A função social assegura o direito de todas as crianças à educação e ao cuidado, promovendo equidade e inclusão. A função política compromete-se com a formação cidadã, valorizando identidades, culturas e o respeito à dignidade humana. Já a função pedagógica organiza intencionalmente práticas educativas que integram cuidado e aprendizagem, tendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes para o desenvolvimento integral da criança.

Em seu Art. 7º, as DCNEI (Brasil, 2009), estabelecem que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve assegurar o cumprimento de sua função sociopolítica e pedagógica, garantindo entre outros aspectos a construção de [...] V - novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas [...] com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

No entanto, conforme Duarte (2012, p. 150-151), “[...] não podemos deixar de ressaltar que se corre o risco de as professoras acharem que estão contemplando a LDB alterada pela lei 10.639/03 trabalhando o tema diferenças de modo pontual”. A referida autora alerta que, mesmo as crianças tendo a possibilidade de experienciar momentos de valorização das diferenças, se essas vivências proporcionadas a elas não forem acompanhadas por conversas sobre a temática racial, podem esvaziar o seu sentido, enfatizando que o trabalho com a “reeducação das relações raciais” se caracteriza por ser um longo processo, fundamentado em práticas cotidianas.

Ao observar – nos CEI que eu acompanhava - que o trabalho com a educação das relações étnico-raciais muitas vezes se restringia a datas comemorativas ou a iniciativas pontuais, ficou evidente que a incorporação da EREER no cotidiano da Educação Infantil, da rede pública de Fortaleza, não ocorria de maneira contínua e sistemática. Essa constatação

³ O Projeto Ateliê foi uma iniciativa na Educação Infantil da Rede de Ensino de Fortaleza, concebida como um ato coletivo que busca elevar a qualidade da educação para as crianças da primeira infância. Ele surgiu a partir de um planejamento participativo denominado Fortaleza 2040 e teve como objetivo a implantação de espaços ateliês nos Centros de Educação Infantil/CEI. O Projeto visava promover interações, trocas e partilhas e se fundamentava em concepções e valores que enriqueciam a experiência educativa. Com o tempo, o projeto se reestruturou e ganhou um enfoque formativo, permitindo que as instituições se apropriassem da temática de linguagens expressivas e da abordagem Reggio Emilia (Fortaleza, 2020).

despertou o meu interesse em analisar como a política de ERER da SME-Fort tem sido traduzida, pelas professoras de um CEI, em suas práticas pedagógicas.

Há também na gênese da opção por investigar este assunto, relações afetivas com familiares e amigos negros. Da vivência com essas pessoas e a partir do meu lugar de fala⁴, resultou a vontade de abraçar, defender e fortalecer a causa da luta antirracista, contribuindo assim com uma educação mais democrática.

Sou uma mulher cisgênero branca, nascida em um lar inter-racial, o que não o isentava de comportamentos racistas. Isso se evidenciou, por exemplo, quando um membro da família não aceitou, inicialmente, a minha união matrimonial. Hoje, sou casada com um homem negro e continuo acompanhando as agruras e a dor de ser negro num país absurdamente racista (Munanga, 2016; Munanga, 2024; Nascimento, 2016; Souza, 2021).

Uma das experiências mais frequentes que vivencio ao lado do meu esposo é a constante associação de sua identidade negra a posições de subalternidade. Em espaços comerciais, é recorrente observá-lo sendo abordado por clientes, geralmente pessoas brancas, que o indagam sobre preços de produtos. Da mesma forma, é notória a atenção desproporcional que recebe dos seguranças das lojas que frequentamos, seja através de olhares suspeitos ou abordagens diretas.

É fundamental, contudo, distinguir que tais situações não derivam de uma suposta maldade inerente às “pessoas brancas” enquanto indivíduos, mas sim do que literatura especializada denomina como branquitude – compreendida como um sistema de manutenção de poder em que se privilegia os brancos em espaços de poder, de renda e notoriedade, onde tudo referente ao branco é normalizado como paradigma de ideal, norma, padrão de humanidade e posição de superioridade (Bento, 2014; Diangelo; Bento; Amparo, 2021).

Como alerta Bento (2014), a branquitude não se resume à cor da pele, mas a um lugar de poder e privilégio que opera, muitas vezes, de forma inconsciente, reproduzindo desigualdades mesmo quando não há intenção explícita de discriminar.

Nesse sentido, a atenção desproporcional dos seguranças, a abordagem para perguntar preços e a desconfiança sistemática não são atos isolados de indivíduos preconceituosos, mas manifestações concretas de uma estrutura racializada que, historicamente, reservou às pessoas negras lugares de subalternidade e suspeição (Souza, 2021). A branquitude,

⁴ Segundo Ribeiro (2021, p. 85), todas as pessoas têm lugares de fala, pois cada um fala a partir de um lugar social e compreender de onde estamos falando é imprescindível para a reflexão acerca de diversos temas da atualidade. “O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente à constituição dos lugares de grupos subalternizados.”

como estrutura, naturaliza que o branco ocupe espaços de poder e que o negro seja visto como "fora do lugar" quando neles adentra.

De acordo com Souza (2021, p. 48), esse tipo de situação está relacionado aos resquícios de uma sociedade outrora escravista que demarcou o lugar do negro “[...] a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior.

À luz dessa herança que neutraliza posições sociais (Souza, 2021), não surpreende que minhas experiências com o racismo institucional tenham ocorrido na escola. Da minha infância tenho boas recordações de duas amigas, ambas negras, com as quais pude conviver tanto na escola quanto em outros ambientes sociais, porém, junto às boas lembranças, recordo-me também de situações desconfortáveis e revoltantes em que a escola silenciava ou naturalizava ofensas e desrespeitos cometidos contra elas.

Existe um ditado popular que afirma que “quem cala, consente”. A escola da minha infância calava e, pelo que observei nas instituições que acompanhei, enquanto técnica da SME, continua em silêncio - quando se restringe a trabalhar com as questões étnico-raciais apenas em datas comemorativas, destacando a população negra a partir de um lugar de subalternidade/escravização, apagando sua contribuição para a formação e cultura do país - por esbarrar nas suas limitações para tratar do assunto (Silva, 2023).

Esse silenciamento também é evidenciado quando instituições de educação ignoram o patrimônio cultural afro-brasileiro e a representatividade negra em seus espaços e cotidianidade; quando não se posicionam e não se envolvem em práticas sociais a favor da igualdade racial e quando desconsideram situações de discriminação e preconceitos, veladas ou explícitas, nos seus cotidianos, por não saberem identifica-las, lidarem com elas e/ou pelo fato dos seus agentes (profissionais da educação) nem sempre estarem “[...] conscientes de que a manutenção de preconceitos seja um problema” (Cavalleiro, 2001, p. 152).

É precisamente nesse ponto que a noção de branquitude ilumina a análise: o silêncio da escola, a ausência de representatividade, a restrição do debate sobre a população negra à data da consciência negra e ao lugar da escravidão não são meras omissões neutras, mas sim a reprodução de uma hegemonia da branquitude. Esta hegemonia, como estrutura, opera tornando a brancura o padrão invisível a partir do qual tudo é medido, enquanto a negritude permanece invisível, exotizada ou subalternizada. A omissão não é neutra; ela ratifica a branquitude como norma e, ao fazê-lo, perpetua a exclusão e o não reconhecimento das pessoas negras (BENTO, 2014)

Diante desse quadro, a omissão reproduz desigualdades. Por isso, a legislação educacional e a literatura de referência racial exigem da instituição escolar uma resposta ativa. Como enfatiza Santos (2018, p. 84)

A escola não pode continuar negando, omitindo ao aluno e aluna negra o direito de conhecer a sua história e a formação de uma autoimagem positiva. Ela não pode deixar de assumir seu papel, negligenciando ou naturalizando o sofrimento dos vários alunos e alunas vítimas desse racismo silencioso do qual, muitas vezes as escolas nem se dão conta.

Frente a este cenário e na defesa pela ética, qualidade da Educação Infantil e respeito aos direitos de todas as crianças, esta pesquisa buscou responder a seguinte questão: Como a política de EREER da SME de Fortaleza tem sido traduzida pelas professoras de um CEI, em suas práticas pedagógicas?

Entendeu-se que os resultados da investigação, além de ampliarem as discussões acadêmicas sobre a educação étnico-racial na primeira infância, poderiam subsidiar a SME de Fortaleza na reformulação da sua política de EREER e fortalecer a formação docente ao revelar como as professoras compreendiam, ressignificavam as diretrizes oficiais no cotidiano institucional.

Do questionamento central, resultaram questões específicas, tais como:

- Como as professoras do CEI compreendem e inserem as Diretrizes de EREER, da SME-Fort, em suas práticas pedagógicas cotidianas?
- As Diretrizes de EREER da SME-Fortaleza, voltada para a Educação Infantil/EI, são percebidas pelas professoras como geradoras de mudanças nas suas práticas pedagógicas?
- Que estratégias pedagógicas as professoras de um CEI adotam para prevenir e enfrentar situações de preconceito ou discriminação racial no contexto da instituição?

Postas as inquietações, esta dissertação pretendeu atender aos seguintes objetivos:

Geral:

Analisar como a política de EREER da SME de Fortaleza tem sido traduzida, pelas professoras de um CEI, em suas práticas pedagógicas.

Específicos:

- Identificar como as professoras do CEI compreendem e inserem as Diretrizes da EREER da SME-Fortaleza em suas práticas cotidianas;

- Apreender se as Diretrizes de EREER da SME-Fortaleza, voltada para a Educação Infantil/EI, são percebidas pelas professoras como geradoras de mudanças nas suas práticas pedagógicas;
- Analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por professoras de um CEI para prevenir e enfrentar o preconceito racial na instituição em que trabalham.

Para tanto, foi empregada uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-explicativa, orientada por procedimentos de inspiração etnográfica. Como técnicas de construção dos dados, recorreu-se à observação participante, às entrevistas semiestruturadas e à consulta documental.

No que se referiu aos objetivos, a pesquisa assumiu caráter descritivo-explicativo, o que se justificou pela natureza do objeto de estudo: não se tratou apenas de descrever como as professoras de um Centro de Educação Infantil traduzem, em suas práticas cotidianas, a política de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, mas também de explicar os processos e relações que condicionaram essa tradução, identificando fatores que a facilitavam ou dificultavam, analisando o papel da ausência de um projeto político-pedagógico institucional (AUS-PPI) e compreendendo as razões das convergências e divergências entre o prescrito, o declarado e o observado.

A dimensão descritiva da pesquisa se expressou na intenção de identificar e caracterizar as compreensões docentes sobre as diretrizes de EREER, bem como as práticas institucionais a elas relacionadas. Já a dimensão explicativa decorreu da necessidade de analisar os processos que permitiram compreender como e por que essas diretrizes eram, ou não, traduzidas e ressignificadas no cotidiano pedagógico, em um contexto marcado pela precarização institucional e pela ausência de um projeto coletivo.

A inspiração etnográfica da pesquisa manifestou-se especialmente na imersão no campo - não prolongada - na atenção ao contexto natural e na postura reflexiva da pesquisadora. Nesse quadro, a observação participante foi mobilizada como técnica central de construção dos dados, acompanhada de registros sistemáticos em Diário de campo, assumindo caráter sistemático e reflexivo e reconhecendo a subjetividade da pesquisadora como parte constitutiva da produção do conhecimento (Valladares, 2007; Minayo, 2011a; André, 2013).

As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, foram conduzidas com base em roteiros específicos (Apêndice B), com o objetivo de apreender as narrativas docentes sobre suas compreensões, práticas e percepções de mudança relacionadas à EREER. A opção por essa técnica justificou-se por sua adequação à obtenção de informações sobre o que as pessoas

sabem, creem, esperam, sentem ou fazem, bem como sobre suas explicações e razões (GIL, 2008).

De modo complementar, a consulta a documentos produzidos pela SME – com ênfase no Documento Curricular Referencial de Fortaleza/DCRFort (Fortaleza, 2024) – teve como função fornecer as bases textuais para examinar as diretrizes formais da EREER e as estratégias institucionais previstas para o enfrentamento do racismo. Essa triangulação de técnicas de construção de dados - observação, entrevistas e consulta documental - visou à produção de descrições densas, à valorização do contexto real e à construção de uma análise robusta e multidimensional do processo de tradução da política em estudo.

Diante do que foi exposto nesta introdução, torna-se essencial apresentar a estrutura do restante do trabalho. Assim, o próximo capítulo será dedicado aos conceitos primordiais e caros para o desenvolvimento deste trabalho e ao mapeamento crítico das produções acadêmicas contemporâneas acerca da política de EREER na Educação Infantil, construindo um estado da arte que reflita os debates atuais neste campo.

No terceiro capítulo, serão apresentados os caminhos metodológicos que orientaram a investigação, explicitando a abordagem qualitativa, a natureza descritivo-explicativa da pesquisa, os procedimentos de inspiração etnográfica, o lócus e os sujeitos investigados, bem como as técnicas de construção e análise dos dados.

No quarto capítulo, será desenvolvido o movimento analítico da pesquisa, articulando o contexto institucional do CEI Abule às evidências produzidas no campo, a fim de compreender como a política de EREER da SME-Fortaleza é traduzida pelas professoras em suas práticas pedagógicas.

Por fim, nas Considerações Finais, serão retomados os principais achados da investigação, com vistas a responder à questão central da pesquisa, sintetizar seus resultados e destacar suas contribuições para o debate sobre políticas de Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGOS ENTRE POLÍTICAS, HISTÓRIA E PRÁTICAS

Este capítulo discorre sobre os conceitos essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, incluindo política, Educação Infantil e educação antirracista ou educação para as relações étnico-raciais/ERER.

Para isso, foram apresentadas as contribuições de estudiosos que exploraram esses temas, bem como documentos oficiais que fundamentaram as discussões aqui desenvolvidas. Além disso, foi traçado um panorama das produções acadêmicas mais recentes sobre a política para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, proporcionando uma compreensão atualizada sobre o tema.

2.1 E por falar em política...

Para analisar a tradução da política de ERER da SME-Fortaleza no cotidiano de um CEI, é imperativo definir o conceito de política que orientará esta investigação.

Adota-se aqui uma concepção dinâmica e processual, ancorada na definição clássica de Dye (2013) – a decisão governamental de agir ou não agir – mas articulada e ampliada pela lente analítica da tríade *polity*, *politics* e *policy* (Secchi *et al.*, 2023). Esta articulação permite transcender a visão da política como mero texto legal e compreendê-la como um processo contínuo de negociação e materialização, o que é central para desvendar como as diretrizes se transformam, ou não, em prática.

Diante da complexidade da tradução e do uso dos termos *polity*, *politics* e *policy* em línguas latinas, Secchi *et al.* (2023) apontam para a necessidade de buscar compreendê-los e apresentam, de forma sucinta, o significado de cada um deles.

Segundo os autores supramencionados o termo *polity* refere-se à estrutura institucional e organizacional do sistema político, que abrange a forma de governo, constituições, leis e normas que regulam a atuação dos atores políticos. Resumidamente, a política estabelece as “regras do jogo” que forjam o comportamento de seus atores dentro de um arranjo governamental. Em outras palavras, a *polity* constitui o arranjo institucional que define as “regras do jogo”.

No contexto desta de pesquisa, refere-se ao arcabouço institucional (leis, normas, diretrizes). Inclui a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que alterou a LDB (Brasil, 1996) ao instituir

a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares da educação básica (ensino fundamental e médio); as DCNERER (Brasil, 2004) – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as normativas municipais da SME-Fortaleza que estabelecem diretrizes sobre ERER na Educação Infantil do município, por exemplo.

Quanto ao termo *politics*, está relacionado aos processos e dinâmicas de poder que influenciam a tomada de decisões políticas. Envolve competição e interação entre diferentes interesses e grupos - atores estatais e não-estatais - configurando o cenário político como um palco de negociação, debate e disputa por influência e recursos.

Na realidade estudada, a *politics* se manifesta, por exemplo, na forma como as professoras de CEI aderem, resistem ou negociam as orientações e formações promovidas pela SME-Fortaleza. Abrange os conflitos negociações entre atores e manifestando-se nas tensões entre as diretrizes municipais e as interpretações dos professores; nos conflitos entre demandas do Movimento Negro/MN e resistências institucionais e dinâmicas de formação docente continuada ou a falta dela.

Já o vocábulo *policy* é “[...] a dimensão de ‘política’ [...] mais concreta e a que tem relação com orientações para a decisão e ação” (Secchi *et al.*, 2023, p. 1). Em outras palavras, refere-se aos planos, programas, ações e decisões implementados por governos e outras instituições para resolver problemas públicos.

Na perspectiva deste trabalho, corresponde ao resultado tangível desse processo, às ações concretas implementadas à política em sua materialidade e passível de observação. Foi precisamente no nível da *policy* que esta pesquisa buscou suas respostas, investigando se e como estão presentes as diretrizes da SME no cotidiano do CEI.

Caracterizando-a melhor, pode-se inferir que a *policy* é a personificação da interação entre a *polity* e a *politics* e está profundamente conectada a elas: a *polity* estabelece o arcabouço institucional – normas, regras constitucionais e leis – que fornece a estrutura e as regras para a *politics*, condicionando como as disputas de interesses entre os diversos atores políticos se processam.

Assim, a *polity* define as diretrizes que moldam a interação *politics*, enquanto a *policy* emerge como o resultado prático dessas interações, concretizando-se em ações e estratégias governamentais. Sendo “[...] esse terceiro sentido da palavra ‘política’ [...]” (Secchi *et al.*, 2023, p. 2) vinculada a expressão “política pública”.

Essa tríade conceitual – *polity*, *politics* e *policy* - revela que a efetividade da política

de EREER depende justamente da articulação entre esses três níveis de política. Dito de outra forma, a mera existência da *polity* - a lei 10639/03 (Brasil, 2003), por exemplo – não garante sua implementação se não houver engajamento dos atores (*politics*) nem ações consequentes (*policy*) no chão da instituição.

Outro conceito que ajuda a entender e fortalecer a ideia de política aqui abordada é aquele apresentado por Souza (2002). Ao sublinhar que não há uma definição universalmente aceita para política pública, afirma que ela pode variar de acordo com a prática e o contexto histórico, argumentando que

Não existe uma única, nem melhor definição sobre o que seja política pública.
[...]

No entanto, definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o locus onde os embates em torno de interesses, preferências e idéias se desenvolvem, isto é, os governos. Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa desses fatores (Souza, 2002, p.4)

A perspectiva de Souza (2002) - de alertar que o foco analítico deve recair sobre os governos enquanto *locus* de articulação de ideias, interesses e instituições. Esta visão encontra ressonância no metaconceito formulado por Chrispino (2016), para quem:

Como política, vamos entender a arte de governar ou de decidir os conflitos que caracterizam os agrupamentos sociais.

Como pública, vamos entender aquilo que pertence a um povo, algo relativo às coletividades.

Logo, poderemos deduzir que política pública - em um metaconceito - seria a ação intencional de governo que vise atender à necessidade da coletividade. A este metaconceito simplificante iremos agregar variáveis, instituir valores, perceber arranjos de forças, identificar processos e metas, propor avaliações (Chrispino, 2016, p. 19).

Observa-se que Chrispino (2016) não apenas conceitua política pública como ação intencional, mas detalha seu ciclo ao propor a agregação de variáveis e a avaliação de processos. Essa operacionalização complementa a visão de Souza (2002) ao exigir que se considere não apenas a arena de disputas, mas todo o percurso de concretização das políticas, desde sua formulação até sua avaliação.

Transpondo o debate para o campo educacional, Cury e Tripodi (2023) definem política educacional como conjunto de programas e ações governamentais, envolvendo múltiplos órgãos e agentes com distintas concepções de Estado, sociedade e fins da educação. Oliveira (2010) reforça o recorte setorial dessa política, dirigida sobretudo à educação escolar, regulando sistemas de ensino.

Ratificando com Secchi *et al.* (2023), de que a implementação real (*policy*) de

qualquer política pública não é um simples cumprimento de ordens vindas de cima (*polity*), este trabalho não analisou apenas os documentos da SME (*polity*) ou apenas a opinião das professoras (*politics*), mas focou no espaço de encontro entre eles, no espaço de tensão em que pode ser identificados os modos como as professoras ressignificam as diretrizes da SME frente às condições do contexto institucional em que atuam e de seus repertórios culturais.

Os autores supramencionados convergem para um ponto imprescindível ao problema de pesquisa deste estudo: políticas só existem plenamente quando se traduzem em instrumentos, recursos, formação, materiais, gestão, monitoramento e avaliação (Cury; Tripodi, 2023). Esse ponto conecta-se ao que interessa para esta pesquisa: como essas ações, especificamente as da SME-Fortaleza, são (re)interpretadas pelos docentes de um CEI.

Portanto, para os fins desta pesquisa, a política de ERER da SME-Fortaleza é compreendida como o conjunto articulado - ou a ausência deliberada - de normas, programas, formações, materiais e mecanismos de acompanhamento que, ao serem traduzidos no cotidiano do CEI, visam promover a reparação e a valorização da população negra.

As ausências de ações com esse mesmo intento também serão entendidas como expressão desta política que tanto pode reforçar desigualdades e invisibilizadas quanto incitar resistências criativas por parte dos docentes, que desenvolvem ações locais para suprir lacunas governamentais.

2.2 A Trajetória da Política para a Educação Infantil: da Exclusão à Conquista do Direito

Antes de analisar a política específica de ERER, torna-se imprescindível compreender o terreno histórico e político em que ela se insere: o da Educação Infantil no Brasil. Esta subseção não se restringe a descrever uma linha do tempo de leis e marcos, mas demonstrar como a trajetória da EI foi moldada por uma tensão constitutiva entre a conquista do direito e a persistência de lógicas excludentes, assistencialistas e racializadas.

Compreender essa gênese é fundamental, pois as estruturas e culturas institucionais dos CEI de hoje estão diretamente ligadas a esse passado. Este legado constitui o pano de fundo contra o qual a política de ERER da SME-Fortaleza terá que ser traduzida e, potencialmente, resistida, negociada ou transformada pelas professoras.

A Educação Infantil no Brasil é uma parte das políticas educacionais que se encontra em constante desenvolvimento de práticas e saberes. Ao ser considerada a primeira

etapa da educação básica, desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Brasil, 1996), essa etapa abrange as creches, que atendem crianças de até 3 anos, e as pré-escolas, destinadas a crianças de 4 e 5 anos.

A concepção de integração da educação infantil ao sistema educacional marca a opção brasileira, distinta da opção de outros países, de integração de políticas de primeira infância. O Brasil tem várias políticas de primeira infância – sendo as mais significativas as de educação infantil, saúde, assistência social e a de justiça/proteção. Embora exista, nestas diferentes políticas, uma dimensão educativa, a educação infantil é assumida como dever do Estado e ofertada em estabelecimentos educacionais públicos e privados. Assim, a opção brasileira foi a de definir a educação infantil como primeira etapa da educação básica, ou seja, integrá-la ao sistema educacional no seu todo, como política educacional, e não como política integrada de primeira infância. (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 44, 45).

A opção brasileira pela integração ao sistema educacional não apagou de imediato a profunda cisão que historicamente marcou o atendimento à primeira infância no país. Essa cisão não se restringia a arranjos administrativos: estava enraizada em desigualdades sociais e raciais que produziram ofertas e sentidos distintos de cuidado e educação. Para entender essa complexidade apontada por Perea e Ramos (2020), se faz necessário rememorar as raízes históricas desse processo.

Para ser considerada uma etapa da educação básica e um direito garantido desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) a todas as crianças de zero a cinco anos de idade, sua trajetória foi marcada por mudanças sociais e avanços legais que reformularam sua organização e propósitos. “[...] Uma trajetória demasiadamente complexa [...] decorrente do flagrante descompromisso do Estado para com ela” (Perea; Ramos, 2020, p. 2).

Do “descobrimento” do Brasil até 1874 “pouco se fazia pela ‘infância desditosa’, tanto do ponto de vista da proteção jurídica quanto das alternativas de atendimento existentes” (Kramer, 2001).

A educação das crianças ocorria principalmente no ambiente privado, dentro das casas e em instituições religiosas. Crianças abandonadas, predominantemente pobres e negras, eram enviadas para a “roda dos expostos” e acolhidas por instituições de caridade. A situação das crianças negras era ainda mais precária durante a escravidão, com a infância interrompida cedo para o trabalho, além de enfrentarem altos índices de mortalidade infantil (Brasil, 2006)

Com relação às crianças negras no Brasil escravista, [suas infâncias encerravam-se] aos cinco ou seis anos, inserindo-se no mundo adulto por meio do trabalho escravo. Nos momentos finais da escravidão, com a Lei do Ventre Livre 2.040/1871, as crianças nascidas após 28 de setembro de 1871 seriam consideradas livres, no entanto deveriam permanecer até os oito anos sob a posse dos senhores. Ao completar oito anos poderiam ficar sob a guarda do senhor até os 21 anos ou poderiam ser entregues ao Estado e encaminhadas para instituições como asilos agrícolas e orfanatos (Fonseca, 2001). [...] A educação [dessas crianças] estava restrita ao aprendizado das tarefas demandadas pelos senhores. Desde que nasciam eram carregadas pelas mães

para o trabalho. [...]. (Brasil, 2006, p. 34)

Com a alta mortalidade infantil, surgem as primeiras iniciativas voltadas para a criança, conduzidas por higienistas. Estes atribuíram esse cenário aos nascimentos ilegítimos – entre escravizados e entre estes e seus senhores – e ao aleitamento realizado por amas de leites (mulheres escravizadas de aluguel), designando assim, a responsabilidade pela origem de doenças à família e a população negra (Kramer, 2001).

É sob esse quadro preconceituoso e discriminatório, distanciando-se dos aspectos pedagógicos, cognitivos e comprometendo a perspectiva dos direitos da criança, que o atendimento aos meninos e meninas da primeira infância começa a acender as primeiras centelhas em direção à ideia de proteção à infância. Essa visão assistencialista marcou muitas instituições de Educação Infantil desviando a atenção que deveria ser dada às “[...] dimensões da socialização, da aprendizagem, da vivência cultural, privilegiadamente fundamentada na diversidade” (Brasil, 2006, p. 35).

Inspirado pelos modelos da Europa Ocidental, o Brasil começa a empreender atendimento, especificamente, às crianças de 0 a 6 anos no início no século XIX: enquanto as creches cumpriam uma função assistencial, oferecendo cuidados básicos, os jardins de infância tinham um caráter eminentemente educacional, evidenciando desde cedo a separação entre assistência social e educação no atendimento à primeira infância.

Uma referência importante a ser feita sobre esse início, pelas consequências que produzirá ao longo de um século, é a visão dicotomizada da infância: num lado da linha divisória, as crianças das famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência; do outro lado, as crianças das classes média e alta, dos brancos, dos proprietários. Estas eram o modelo e a referência para a avaliação do desenvolvimento das demais, embora as propostas de atendimento daquelas não visassem a promovê-las a ponto de alcançar o mesmo status socioeconômico; visavam antes a que fossem sadias, fisicamente bem desenvolvidas e pudessem contribuir para a formação de um povo forte e um país desenvolvido. (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 18)

Todavia, “a assistência à infância vinha se dando, até os meados da década de 1920, basicamente através de instituições particulares [...]” (Kramer, 2001, p. 58). É somente a partir da década de 1930 que o Estado decide sair da sua inércia. Para assumir sua função, oficial, de proteção e atendimento à infância, “[...] convocava indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas a proteção da infância” (Kramer, 2001, p. 61), alegando que apesar de caber ao governo o dever de criar e manter creches e pré-escolas, os escassos recursos municipais impossibilitavam o cumprimento

dessa obrigação (Kramer, 2001).

A trajetória das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no Brasil, desde o início do século XX, foi marcada por discursos higienistas e pela centralidade do saneamento como forma de tutela à família e à criança pobre, vinculando-se à lógica de segurança nacional e consolidando um arcabouço institucional que envolvia tanto instituições públicas quanto privadas de caráter filantrópico. Esse sistema de proteção à infância e juventude, fortalecido durante o governo Vargas e perdurando até a década de 1960, atribuiu às creches o papel de intervenção social: “[...] a dependência natural da criança pequena, que precisa de cuidados, e da mãe pobre, que precisa de um patrono” (Nunes, 2012, p. 33).

Já na década de 1970, com o início da institucionalização da educação para crianças da primeira infância, as políticas educacionais voltadas a elas passaram a seguir o viés da educação compensatória, destinada a suprir deficiências culturais, linguísticas e afetivas das crianças das camadas populares. Essas políticas, influenciadas por diretrizes de agências internacionais e modelos adotados nos Estados Unidos e na Europa, afirmavam que a pré-escola tinha o potencial de, antecipadamente, mitigar os problemas de fracasso escolar nos anos posteriores, escamoteando os problemas sociais vivenciados pela população atendida (NUNES, 2012). “Projetava-se sobre os programas para a infância a ideia de que viessem a ser a solução dos problemas sociais” (Kuhlmann Jr., 2000, p.11).

É importante ressaltar que a educação infantil não é a solução para os problemas sociais, pois baixa renda, pobreza, exclusão e violência, entre outros, precisam de soluções de muitas outras instâncias políticas. Não é preparatória e salvadora dos problemas do ensino fundamental, pois reprovação, repetência e baixo rendimento são questões a serem solucionadas no interior deste nível de ensino. Não é também compensatória de carência e déficit, porque as diferenças encontradas entre as crianças de classes e grupos sociais distintos não são deficiências e, portanto, precisam ser olhadas por outra ótica. (Nunes; Corsino; 2012, p. 23-24)

A relevância deste retrospecto histórico transcende a mera cronologia dos fatos. Ele apresenta uma educação que carrega em si um viés patologizante da pobreza e da negritude, pois a criança pobre da qual discorrem os documentos do século XX não eram, em sua maioria, brancas. Infere-se então que as políticas assistencialistas, higienistas e compensatórias configuram-se mais como mecanismos de gestão e controle de uma população historicamente marginalizada do que promotoras da equidade e qualidade.

O legado desse paradigma é um obstáculo central à qualidade e equidade na EI, que segundo Nunes e Corsino (2012), exige uma mudança de olhar: a transição de uma perspectiva que visa compensar supostas carências para uma que valoriza efetivas diversidades. Nesse sentido, a política de EREER emerge como a expressão contemporânea dessa transformação. No

entanto, é contra o pano de fundo desse mesmo paradigma superado que as resistências à EREER frequentemente se articulam.

Nas décadas de 1980 e 1990, em pleno processo de redemocratização do país, a educação voltada às crianças da primeira infância, persuadida pelos movimentos internacionais alusivos aos direitos das crianças, apresenta avanços legais. Ao afirmar a criança como um sujeito de direitos sendo estabelecida a sua proteção integral como obrigação do Estado e da sociedade, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), trazendo pela primeira vez a expressão Educação Infantil, a determina como um direito da criança que até então era destinado apenas aos filhos das mães inseridas no mercado de trabalho. Parte-se então para a construção de várias políticas no afã de garantir os direitos da criança brasileira (Brasil, 2006).

[...] é responsabilidade do poder público municipal oferecer creches e pré-escolas a todas as crianças cujas famílias desejam esses serviços ou deles necessitem. Ainda de acordo com a Constituição brasileira e com a LDB (1996), creches e pré-escolas são parte do sistema de ensino e por isso devem estar sob a responsabilidade das secretarias municipais de Educação. Nesse quadro, é no plano local que as políticas são definidas e as práticas executadas.

A implementação do estatuto da Criança e do Adolescente (1990) sintoniza a infância brasileira como um tempo especial da existência social dos indivíduos, definido a partir do reconhecimento da criança como ser social que necessita ser protegido e amparado. (Nunes; Corsino; 2012, p.17)

É importante destacar que nesse quadro, grupos organizados tiveram grande relevância ao pressionar o Estado por melhores condições e por garantias de direitos.

[...] entre eles, o movimento de mulheres por creches e pré-escolas, o movimento negro criticando o modelo de escola que desconsiderava o patrimônio histórico-cultural da população negra, além de denunciar o racismo existente nas escolas, o que contribuía para a evasão e o fracasso escolar das crianças negras (Melo; Coelho, 1988, *apud* Brasil, 2006, p. 35).

Foi em meio a esse contexto de pressões, tanto internas quanto externas – por exemplo, a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, na formulação de políticas para a Educação Infantil – que o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da educação para a primeira infância foi assumido mais ativamente. A aprovação de importante marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (Brasil, 1996), consolidaram a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado (Perea; Ramos, 2020, p. 2).

Com a Lei nº 8.069, de 13 de julho, em 1990, entra em vigência o ECA (Brasil, 1990) que “[...] dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (Brasil, 1990).

Segundo Andrade (2010), o ECA é uma lei de extrema relevância na reiteração da criança como sujeito de direitos e definição da educação como via imprescindível para o seu desenvolvimento integral e como política pública.

Promulgada em 1996, a LDB (Brasil, 1996), além de ratificar os princípios educacionais estabelecidos pela Constituição (Brasil, 1988), garantindo uma educação gratuita, obrigatória e de qualidade em todos os níveis, sob a responsabilidade do poder público, estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, promovendo a descentralização do ensino, definindo claramente as responsabilidades entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Destaca-se aqui que ao conceder aos municípios a responsabilidade pela Educação Infantil, a LDB (Brasil, 1996), possibilitou uma gestão educacional mais próxima das necessidades locais, fortalecendo a relação entre políticas públicas e demandas específicas das comunidades (Castro; Sá; Camargo, 2017a).

Em 1998, surge o Referencial Curricular da Educação Infantil/RCNEI (Brasil, 1998). Apesar da sua importância, para época, no que concerne abrir discussões sobre abordagens pedagógicas mais adequadas às crianças da Educação Infantil, configurou-se como um guia dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, desconsiderando o protagonismo infantil (Castro, Sá; Camargo, 2017a). Kramer (2006, p. 802, *apud* Castro; Sá; Camargo, 2017a, p. 160) pontua que “O Referencial Curricular para a Educação Infantil [...] não soube como equacionar tensão entre o universalismo e o regionalismo, além de ter desconsiderado a especificidade da infância”.

Conforme previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na LDB (Brasil, 1996), estabelece-se, com força de lei, o Plano Nacional de Educação/PNE no Brasil. “Em 10 de fevereiro de 1998, o Deputado Ivan Valente apresentou no Plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 4.155, de 1998 que ‘aprova o Plano Nacional de Educação’” (Brasil, 2001).

Este Plano tem como objetivo principal a articulação e o desenvolvimento do ensino em todos os níveis, integrando as ações do poder público. Além disso, determina que Estados, Distrito Federal e os Municípios elaborem seus planos decenais, sendo estes construídos de forma a suportar as metas constantes do PNE e dos seus próprios planos decenais (Brasil, 2001).

Apesar do PNE, aprovado em 2001, destinar um capítulo para a Educação Infantil e estabelecê-la, juntamente com a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996), como a primeira etapa da educação básica, percebeu-se que ele “[...] não avançou com relação ao financiamento dessa etapa da educação. Esse plano previa metas de acesso e expansão, mas

[...] ficamos aquém dessa realidade” (Fullgraf, 2012).

O PNE 2014-2024, por exemplo, teve sua vigência prorrogada para 2025, após cumprir duas de suas 20 metas originais – nenhuma delas relacionadas a Educação Infantil, que previa a universalização da matrícula na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e a expansão da oferta em creches. Paralelamente a essa prorrogação, um novo PNE, que definiria diretrizes para a educação brasileira até 2034, foi posto em tramitação na Câmara dos Deputados (Agência Câmara De Notícias, 2024).

Para amparar a inclusão da primeira etapa da educação básica no programa educacional e assim auxiliar no alcance de metas como reflexo de ações destinadas à elevação da qualidade da educação foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação /FUNDEB, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental/FUNDEF que se destinava apenas ao ensino fundamental. O FUNDEB que foi “[...] regulamentado pela Lei nº 11.494 (Brasil, 2007), passou a custear todas as etapas de ensino na escala federal, estadual e municipal, baseando-se nos resultados do censo do ano anterior e promovendo a distribuição dos recursos vinculados à formação [...]” (Castro; Sá; Camargo, 2017a, p. 160-161).

Em 2009, com a pretensão de revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI de 1999 (BRASIL, 1999) foi publicada a Resolução CNE/CEB 5/2009, de cunho mandatório, que definiu no Brasil as novas DCNEI (Brasil, 2009) – “[...] movimento essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais” (Nunes; Corsino; 2012, p.87). Além de asseverar a Educação Infantil como direito da criança, tem como propósito “[...] garantir o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, por meio de um currículo adequado, professores e profissionais capacitados, uma abordagem inclusiva e não classificatória da avaliação” (Raitz, 2023).

Buscando universalizar o acesso à educação desde a primeira infância, o Brasil, em 2013, por meio da Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), definiu a obrigatoriedade da matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade. “A referida legislação ajusta a LDB nº 9.394/1996 à Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade (Raitz, 2023, p. 10)”.

Além disso, traz, no seu art. 62, a proposta de formação adequada para os professores da Educação Infantil. “A formação [...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, [...] para o exercício do magistério na educação infantil [...], a oferecida em nível médio na modalidade

normal” (Brasil, 2013).

Aprovada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC - documento mandatório, criado para orientar os currículos da educação básica à luz da discussão sobre equidade educacional e organizada em competências, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017) – determina

[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil, 2017)

A BNCC (Brasil, 2017) para a Educação Infantil, numa perspectiva de organização curricular, “[...] foi articulada a partir de direitos e objetivos de aprendizagem e campos de experiência.” (Cruz; Fochi, 2018, p. 9).

Reconhece a criança em sua integralidade, evidencia os direitos fundamentais de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se como elementos essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento integral, enfatizando o papel do cuidado, da brincadeira e da interação social, além de destacar a importância da participação das famílias e da valorização da diversidade cultural. Ratificando o estabelecido nas DCNEI (Brasil, 2009).

A sequência de marcos legais demonstra um avanço normativo inquestionável. No entanto, uma análise crítica revela um padrão de descompasso entre a *polity* (lei) e a *policy* (implementação). O PNE mostrou-se frágil ao não avançar no financiamento (Fullgraf, 2012), e a BNCC (Brasil, 2017), embora inovadora ao incorporar os direitos de aprendizagem, tratou a questão étnico-racial, central para esta pesquisa, de forma transversal e insuficiente (Todos pela Educação, 2022), limitando-se a aludir às Leis 10.639/03 e 111.645/08.

Este histórico sugere que a promulgação de uma lei ou diretriz é apenas o primeiro passo. O desafio real, e que ecoa diretamente no objeto de pesquisa, reside na tradução das normas em práticas cotidianas, um processo mediado pela *politics* institucional, pelos recursos disponíveis e pela formação dos agentes.

Portanto, compreender este contexto histórico torna-se indispensável para analisar

como uma política específica da SME-Fortaleza – a EREER – é interpretada, ressignificada e posta em prática (ou não) no microcosmo de um CEI, local onde a história, a lei e a prática pedagógica se encontram.

2.3 A Política de EREER: Da Luta por Reconhecimento ao Desafio da Implementação

“Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.”

(Munanga, 2005, p17)

A epígrafe de Munanga (2005) não é apenas uma introdução poética; é a tese central que orienta esta subseção. Ela situa o limite da lei e o poder transformador da educação, definindo o campo de atuação da EREER, compreendida como política educacional do Estado, configurada como compromisso ético com a transformação das relações raciais no espaço de educação. Tal compromisso se materializa na articulação de estratégias curriculares, organizacionais e relacionais orientadas à promoção da igualdade racial e ao enfrentamento das discriminações, assumindo-se como prática intencional e cotidiana na construção de uma instituição educativa comprometida com a justiça social (Cury; Tripodi, 2023; Cavalleiro, 2001; Brasil, 2004; Troyna; Carrington, *apud* Ferreira,).

Sob a lente da tríade *polity-politics-policy*, o argumento de Munanga torna-se ainda mais elucidativo: se a lei (*polity*) é insuficiente para modificar mentalidades, cabe à política educacional em seu campo de disputas e mediações (*politics*), instituir condições para que práticas pedagógicas efetivas (*policy*) possam operar transformações concretas no cotidiano institucional educativo.

Esta subseção demonstra como a EREER emerge no Brasil justamente como uma resposta política à histórica negação da humanidade negra, construída a partir das lutas do Movimento Negro, mas que esbarra, em sua implementação, nos mesmos desafios de efetividade apontados na seção anterior.

Ao refletir sobre a limitação das leis em alterar atitudes preconceituosas profundamente enraizadas na cultura brasileira, Munanga (2005) enfatiza que, embora legislações contra o racismo sejam essenciais, elas só ganham real significado quando

incorporadas nas práticas cotidianas da sociedade.

Para o referido autor, assim como para Gomes (2001, p.89, 90), a educação desempenha um papel transformador ao oferecer um espaço fomentador de oportunidades ao seu público de questionar, refletir e desconstruir mitos e conceitos racistas, promovendo uma reeducação de valores, contribuindo para uma sociedade menos injusta e desigual.

Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não.

[...] a existência do texto legal só se transformará em Direito para toda comunidade escolar a medida que a escola construir, no seu interior, práticas concretas e inclusivas que não discriminem nem excluam nenhum grupo social, étnico e religioso, principalmente os que já trazem consigo um histórico de exclusão e discriminação como povo negro.

Este entendimento da educação como ato político de desconstrução do racismo é a base que define a EREER. Ela é, portanto, muito mais que um conteúdo curricular; é um projeto político-pedagógico intencional (Cavalleiro, 2001), um processo de reparação histórica que exige mudanças nas relações, no currículo e na identidade institucional.

Conforme as DCNERER (Brasil, 2004), a EREER é um processo de transformação das relações raciais através de reparação das violências históricas, reconhecimento da negritude como eixo identitário, valorização da produção cultural e epistêmica negra, exigindo sua efetivação em práticas pedagógicas intencionais além da formalidade curricular.

Concebida por Troyna e Carrington (1990, *apud* Ferreira, 2012, p. 276) como “[...] uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional”, a educação antirracista ou EREER.

[...] reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados.

[...]

Almeja [...] possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios. Nela é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima da educação anti-racista é a igualdade entre os seres humanos (Cavalleiro, 2001)

As oito características elencadas por Cavalleiro (2001, p. 158), desde o reconhecimento do racismo até a valorização da diversidade, operacionalizam esse marco conceitual, transformando-o em um guia orientador para a prática institucional.

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira. 2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar. 3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas. 4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as. 5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira. 6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’. 7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial. 8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados

Compreender a profundidade desse projeto exige, como bem aponta o princípio de *Sankofa*⁵, olhar para o passado. Ou seja, “[...] ‘voltar e apanhar de novo. Aprender com o passado, construir sobre as fundações do passado. Em outras palavras, volte às suas raízes e construa sobre elas, para o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua comunidade em todos os aspectos da realização humana’.” (Nascimento, 2001, p. 125).

Nesse contexto, a política de EREER não surgiu de uma decisão espontânea do Estado, mas foi arraigadamente conquistada pelo Movimento Negro/MN em resposta a séculos de uma educação que, quando não excluiu de imediato a população negra, promoveu seu embranquecimento e interiorização (Todos pela Educação, 2022).

Assim, este trabalho aborda a política de EREER a partir da perspectiva do Movimento Negro, reconhecendo-a como fruto de lutas, reivindicações e resistências coletivas. Retomar essa historicidade, inspirada pelo princípio de *Sankofa*, não é mero exercício memorialístico, mas gesto político: é compreender como o passado ilumina o presente e orienta a construção de futuros mais justos.

Pensando especificamente sobre o campo da Educação, a limitação do acesso a esse direito básico inicia-se na gênese de nosso país e vai se recriando de diferentes formas ao longo de nossa história. No período colonial, por exemplo, já se viam legislações que intencionalmente impediam o acesso de pessoas escravizadas às escolas públicas do país. O advento da República, por si só, também não garantiu a inclusão de pessoas africanas e de seus descendentes na vida social no Brasil, dadas as dificuldades, empecilhos e restrições à presença negra nas escolas, baseadas em seus costumes, na cultura, e também na legislação (BARROS, 2016) [...].

Além da restrição, também tivemos na história do Brasil a promoção de ideias eugenistas em manuais de história amplamente utilizados na formação de docentes e estudantes durante a primeira metade do século XX. Hoje, sabemos o quão infundadas essas ideias eram, mas é importante não esquecer que elas foram base do pensamento

⁵ “O conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. [...] É parte do conhecimento dos povos africanos, expressando a busca de sabedoria em aprender com o passado para entender o presente e moldar o futuro” Sankofa, [s.d.]

social e imaginário popular do século XIX e começo do século XX, e impactaram diretamente a atuação do nosso Estado (Todos pela Educação, 2022, p. 22).

Historicamente, a educação básica no Brasil tem reforçado uma perspectiva de embranquecimento, contrastando com a diversidade da sociedade que deveria representar. Em sua trajetória, quanto às relações étnico-raciais, prevalecem resistências e uma postura isenta, pautada por uma visão eurocêntrica e homogeneizadora, que negligencia os aspectos socioculturais das diversas coletividades que formam o Brasil, incluindo as contribuições fundamentais da população negra (Santiago, 2013).

No Brasil, ao longo do século XX, a luta do Movimento Negro/MN apresenta-se como resistência, denunciadora dessa educação subalternizada e imprimeida por uma visão única. Essa luta tem sido um agente imprescindível na construção da educação para as relações étnico-raciais/ERER. “[...] O Movimento Negro apresenta novas propostas para o ensinar e aprender, desarticulando a visão unitária (eurocêntrica) estabelecida dentro dos currículos [...]” e reivindica destes a promoção da valorização e respeito das diferentes culturas e etnias que contribuíram para a formação do povo brasileiro (Santiago, 2013, p. 26).

No período inicial do século XX, até meados de 1970, o Movimento Negro/MN empreende ações focando numa educação como instrumento de ascensão social e forma de resistência pessoal da população negra contra a discriminação racial (Santiago, 2013, p. 26).

Dentre essas ações, pode-se destacar a Frente Negra Brasileira/FNB como uma “[...] organização negra [...] a se projetar no cenário nacional pós abolição, [que] via a Educação formal como uma das principais ferramentas estratégicas para inserção das pessoas negras na sociedade” (Domingues, 2008 *apud* Todos pela Educação, 2022, p. 31) e o Teatro Experimental Negro/TEN que

[...] iniciou sua tarefa histórica e revolucionária convocando para seus quadros pessoas originárias das classes mais sofridas pela discriminação: os favelados, as empregadas domésticas, os operários desqualificados, os frequentadores dos terreiros. Com essa riqueza humana, o TEN educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra - Atores e atrizes - do teatro brasileiro. Seguindo esta orientação, o TEN inspirou e estimulou a criação de uma literatura dramática baseada na experiência afro-brasileira, dando ao negro a oportunidade de surgir como personagem-herói, o que até então não se verificará, salvos raros exemplos mencionados do negro como figura estereotipada [...]. Não separávamos nossa atuação no palco dos acontecimentos político-sociais de interesse para os descendentes africanos. Por isso, o TEN promoveu, entre outros certames, a Convenção Nacional do Negro (São Paulo e Rio de Janeiro, 1945-1946) e o 1º Congresso Nacional do Negro (Rio de Janeiro, 1950) (Nascimento, 2016, p.162).

Num segundo momento, do século XX, o MN muda suas perspectivas e estratégias passando a reivindicar a educação como um direito de todos e uma obrigação do Estado –

reflexo da “[...] reabertura política e redemocratização do país (Assembleia Nacional Constituinte Federal de 1988)” (Gomes, 2017, p. 32) - exigindo políticas que garantam a igualdade racial no acesso à educação (Santiago, 2013).

Essa alteração de perspectiva se consolida a partir da década de 1990, com a crescente articulação do MN em torno da promulgação de leis e diretrizes que garantam a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais e o combate à discriminação racial no ambiente escolar (Dias, 2007).

Esta mudança de estratégia – de instrumento de ascensão individual para direito a ser exigido do Estado – constitui um marco decisivo na *politics* da questão racial. É a politização desta que força o Estado a responder criando a *polity* da EREER. A “Marcha Zumbi dos Palmares” (1995) e a Conferência de Durban (2001) são exemplos emblemáticos dessa pressão política bem-sucedida que resultou em mudanças estruturais, como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/SEPPIR e, principalmente, a promulgação da Lei 10.639/03.

A partir da segunda metade dos anos de 1990, a raça ganhou outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de estado. A sua releitura e ressignificação emancipatória construída pelo extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema. Dentre as diversas ações do Movimento Negro nesse período destaca-se, em 1995, a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília no dia 20 de novembro. Como resultado, foi entregue ao presidente da República da época, Fernando Henrique Cardoso, o “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”. Neste, a demanda por ações afirmativas já se fazia presente como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho (Gomes, 2017, p. 33-34)

Gomes (2017) observa que a questão da diversidade racial nas instituições educacionais ganhou maior visibilidade e atenção após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), impulsionada pela pressão constante do Movimento Negro/MN.

Nesse contexto, Silva (2023, p. 37) ao discutir os direitos relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais/ERER na Educação Infantil, destaca que a primeira etapa da educação básica também passou a dar mais atenção às questões raciais, pontuando como exemplo o documento “Critérios para o Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças” (Brasil, 1997).

O documento “Critérios para o Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças” que teve sua primeira edição em 1995, trata das condições no acesso, permanência e qualidade do ensino para as crianças nas escolas infantis. Apesar de não ser intuito primordial do documento falar sobre as questões étnico-raciais, observa-se que em 1995 a temática começa a ser citada em documentos

do MEC. No primeiro momento, o documento aponta que “a manifestação de preconceitos de raça, sexo ou religião nos mobiliza para que procuremos incentivar atitudes e comportamentos mais igualitários na creche” (Malta, 2009, p. 25 [*apud* Silva, 2023, p. 37]). E posteriormente, ao falar sobre a igualdade de oportunidades acrescenta: “A política de creche procura responder ao princípio de igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos”. (Malta, 2009, p. 32 [*apud* Silva, 2023, p. 37])

Além de pontuar o documento "Critérios para o Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças" (Brasil, 1997), Silva (2023, p. 37) relata que a LDB (Brasil, 1996), inicialmente “[...] não considerava relevante o tema das relações étnico-raciais na educação nacional [...]”. Somente em 2013, com a alteração pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), a LDB (Brasil, 1996) passou a incluir essa temática.

A partir dos anos 2000, antigas demandas do Movimento Negro/MN ganharam força e se consolidaram em políticas públicas. Esse período foi marcado pela sua expressiva atuação, especialmente em eventos internacionais, como a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, organizada pela ONU em Durban, África do Sul, em 2001.

Ao aderir ao Plano de Ação de Durban, o Estado reconheceu oficialmente a presença do racismo institucional e comprometeu-se a promover ações efetivas para combatê-lo, incluindo políticas afirmativas em setores como educação e mercado de trabalho. Esse cenário fortaleceu o processo de politização da questão racial no país e impulsionou mudanças estruturais, como a criação da SEPPIR, em 2003 (que até o ano de 2024 - tem suas funções incorporadas ao novo Ministério da Igualdade Racial). Além disso, muitas universidades públicas implementaram ações afirmativas, notadamente as cotas raciais, promovendo o acesso de grupos historicamente excluídos ao ensino superior (Gomes, 2017).

Entre os marcos históricos do Movimento Negro, especialmente no campo educacional, destacam-se: a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/ABPN; a promulgação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial da Rede de Ensino; e a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD.

Em 2024, a SECAD foi denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão/SECADI, mantendo e ampliando suas atribuições originais. De acordo com Cury e Tripodi (2023, p. 146), a criação dessa secretaria no âmbito do Ministério da Educação representa “[...] um princípio de ação afirmativa, porque é neste espaço institucional que se formulam políticas mais focalizadas”. Esses avanços evidenciam o impacto das lutas do Movimento Negro/MN na formulação de políticas públicas

educacionais voltadas para a inclusão e a promoção da diversidade. Ademais, Gomes (2017, p.37) acrescenta outros marcos, como:

O Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009); a inserção da questão étnico racial, entre as outras expressões da diversidade, no documento final da conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010 e 2014; a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico racial e Quilombolas nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE); A Lei Federal 12.288 de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; [...] Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio; a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombolas — Parecer CNE/CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) [...].

Considerada como uma das leis mais relevantes para a Educação das Relações Étnico-Raciais/ERER, a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) foi promulgada alterando a Lei nº 9.394/1996 - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Brasil, 1996) - tornando obrigatória a inclusão no currículo oficial escolar o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira”, por meio do Art. 26-A.

Também estabelece o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, com a inclusão do Art. 79-B na LDB (Brasil, 1996). Esse marco legal ratificou a relevância de incluir a história e as contribuições culturais de grupos afro-brasileiros na educação básica, promovendo o reconhecimento de suas influências na formação e identidade nacional.

Já em 2008, a LDB nº 9.394/1996 foi novamente alterada pela Lei nº 11.645/2008, para incluir a obrigatoriedade do ensino e estudo da História e Cultura dos povos indígenas nos currículos oficiais de ensino das redes públicas e particulares. Essas duas legislações cumpriram um importante papel no debate racial na Educação, produzindo um efeito fundamental em parte da gestão do sistema educacional, uma vez que, a partir daí, passa-se a rever conteúdos de livros didáticos, qualificando-os em termos de reconhecimento e inclusão, no currículo, da história dos povos africanos, da população negra e indígena no Brasil. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 fortaleceram ações e projetos educacionais já desenvolvidas por diferentes instituições e atores sociais bem como possibilitou a formalização de parcerias com Instituições Federais [...] para a oferta de cursos de formação continuada para professores e gestores das redes públicas de ensino (Todos pela Educação, 2022, p. 37).

Ao reportar-se à política referente à Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), Gomes (2017, p. 105) enfatiza que sua implementação propõe uma mudança estrutural desbravando trilhas para a construção de uma educação antirracista ancorada na interlocução intercultural que

[...] se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. [...] Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população.

Após a promulgação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), foram realizados outros esforços em direção à tradução e implementação dessa Lei no cotidiano institucional, na perspectiva de consolidar uma educação mais inclusiva e representativa da diversidade étnico-racial (Cury; Tripodi, 2023).

Na perspectiva da tradução, foram aprovadas as DCNERER, por meio do Parecer CNE/CP nº 03/2004 (Brasil, 2004a), da relatora Petronilha Beatriz – professora, pesquisadora e militante do Movimento Negro – e Resolução CNE/CP nº 01/2004 (Brasil, 2004b). (Cury; Tripodi, 2023)

As DCNERER são uma “[...] política curricular fundada em dimensões históricas, culturais, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros”. (Brasil, 2004a p.20). Essas diretrizes tiveram relevante papel nos programas e ações propostos pela SECADI e “[...] foram operacionalizadas em um Plano Nacional de Implementação [...]” (Cury; Tripodi, 2023, p. 146-147).

Ao cumprir a determinação estabelecida no art. 214 da Constituição Federal, o Plano Nacional de Educação/PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que expiraria no ano de 2024, foi prorrogado para o ano de 2025. Sendo uma política de Estado – caracterizada por possuir uma estrutura estável, um financiamento assegurado e por manter-se, independentemente de quem esteja no poder em contraste a política de governo – o PNE com suas 20 metas e 254 estratégias objetiva que cada ente federado direcione seus esforços às mesmas prioridades na política educacional. Ao Estado cabe assumir o papel de coordenador dos esforços articulados entre estados e municípios para alcance das metas (Cury; Tripodi, 2023).

Todavia, o Plano Nacional de Educação/PNE tem falhado em não integrar a questão racial em sua estrutura de forma abrangente. Como política de Estado, este marco deveria incluir a dimensão étnico-racial em todas as suas metas, considerando que a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece que o ensino deve ser fundamentado em princípios como o respeito à diversidade étnico-racial. Ademais, o Brasil é um país com grande diversidade étnica e racial, além de profundas desigualdades raciais que necessitam ser discutidas e refletidas pela comunidade educacional (Todos pela Educação, 2022).

Além do PNE, outro marco legal que não conseguiu incluir a dimensão étnico-racial de forma abrangente foi a BNCC (Brasil, 2017). O documento revela que esta se restringe apenas a aludir as Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) e conclui que

[...] Se o racismo é um fenômeno sistêmico que se manifesta em todas as dimensões da política educacional, a forma mais efetiva de abordá-lo é tendo uma estratégia abrangente. Quando abordado de maneira centralizada ou superficial, como no Plano Nacional de Educação e na BNCC, não caminhamos de maneira efetiva na direção da redução das desigualdades raciais (Todos pela Educação, 2022, p.41).

Segundo Dias (2005), existe um desencontro entre a criação das leis e sua efetividade nas políticas educacionais que só poderá ser suprimida mediante pressão política constante para que o Estado as implemente. Apesar dos avanços apresentados, constata-se que ainda há muito que caminhar no que se refere a política para a ERER e nessa perspectiva, o MN ainda tem uma longa jornada juntamente a coletivos antirracistas na resistência e na luta por uma reeducação das relações étnico-raciais.

No entanto, o vasto arcabouço legal (*polity*) esconde uma contradição: a mesma história que tornou a ERER necessária é a que cria as barreiras para sua implementação (*policy*). Conforme analisado na subseção 2.2, o sistema educacional brasileiro foi fundado sobre lógicas racializadas e compensatórias. Não é surpreendente que mesmo políticas transformadoras como a ERER enfrentem o que Dias (2005) identifica como descompasso entre formulação e implementação”.

Esta fragilidade se manifesta na insuficiência de estratégias abrangentes, como o caráter transversal e superficial dado à questão racial no PNE e na BNCC (Todos pela Educação, 2022). Estes documentos que deveriam ser as principais ferramentas de *policy* para a educação nacional, falham na tradução do princípio da *polity* (a lei) em ações concretas e obrigatórias, deixando a implementação nas mãos da *politics* local, ou seja, a mercê da vontade política de gestores e da formação específica de professores.

É precisamente nesse distanciamento entre a norma e a prática que esta pesquisa se insere. A pergunta central não é sobre a existência da política de ERER da SME-Fortaleza (*polity*), mas sobre como ela é traduzida na *policy* do cotidiano de um CEI. Esta tradução é um processo de *politics* complexo: como as professoras, herdeiras de uma formação que silenciou as relações raciais, interpretam e ressignificam as diretrizes? Que resistências (déficit formativo,

falta de recursos, concepções equivocadas) e adesões (engajamento pessoal, apoio da gestão) emergem nesse processo?

A análise histórica e conceitual aqui apresentada demonstra que a implementação de EREER não é um problema técnico – um problema cuja solução dependa de uma solução padrão, de expertise, procedimentos, ferramenta ou norma técnica - mas político e cultural. Logo, investigar sua tradução no chão da instituição de Educação Infantil é analisar o ponto de encontro, e de tensão, entre a vontade de transformação contida na lei e o peso da herança histórica que estrutura nossa educação.

2.4 Políticas públicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: o que diz a literatura

Este subitem apresenta o resultado de um mapeamento sobre pesquisas acadêmicas que abordam políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais na primeira etapa da educação básica publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e ResearchGate. O objetivo foi identificar tendências, lacunas e silenciamentos na produção acadêmica nacional sobre o tema, contextualizando a originalidade e a relevância desta investigação.

Sendo assim, por meio de uma pesquisa do tipo Estado da Arte (Pádua, 2004; Malheiros, 2011), este capítulo procurou responder à seguinte indagação: o que tem sido produzido na academia acerca da educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil?

Segundo Lakatos e Marconi (2012), a investigação do tipo Estado da Arte tem como objetivo ideal o levantamento de toda a bibliografia publicada sobre um assunto, visando colocar o pesquisador em contato direto com a produção existente. Reconhece-se, contudo, a impossibilidade prática de alcançar tal totalidade, o que não invalida o esforço de construir um mapeamento o mais abrangente possível do campo de estudos.

A escolha das plataformas já citadas deveu-se ao fato das três compartilharem de atributos semelhantes: serem gratuitas, de fácil acesso, terem um repertório de pesquisas reconhecido pela academia, pela abrangência e relevância, e a excelência das publicações que abrigam. Todavia, a escolha por essas plataformas não considerou apenas as suas semelhanças, mas, também se deu por suas qualificadas peculiaridades.

O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES estabelece-se como uma plataforma confiável por ser um

sistema virtual, oficial do governo brasileiro, que oferece uma visão ampliada das pesquisas desenvolvidas em instituições de ensino superior no Brasil.

A *SciELO*, por sua vez, é uma biblioteca eletrônica que proporciona acesso a um extenso acervo de periódicos científicos - de diversificadas áreas de conhecimento - com elevada qualidade. Tem se consolidado ao longo dos anos devido à cooperação, por exemplo, da “[...] Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME), instituições nacionais e internacionais relacionadas com a comunicação científica e editores científicos. Além destas cooperações, a base *SciELO* conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) [...]” (Castro, 2017b, p.112).

A *ResearchGate* oferece uma série de recursos interativos relevantes para uma pesquisa acadêmica. A plataforma constitui um amplo repositório de diferentes tipos de produção científica, incluindo artigos, livros, capítulos de livros, teses, dissertações e *preprints* (versões preliminares de artigos compartilhadas publicamente antes da avaliação por uma revista científica). A funcionalidade desses recursos – como o compartilhamento e a busca de arquivos com temáticas semelhantes – não só facilita o acesso a esse diversificado material, como também potencializa o processo da pesquisa por meio de ferramentas interativas.

O mapeamento foi conduzido entre março e maio de 2024. Na primeira etapa, optou-se por não estabelecer um recorte temporal, uma vez que testes preliminares com intervalos de anos específicos revelaram um número muito reduzido de pesquisas, o que inviabilizaria uma análise consistente do campo.

Para o levantamento, nessa fase, foram utilizados os seguintes pares de descritores: política educacional e educação étnico-racial; política pública e educação étnico-racial; políticas públicas educacionais e relações étnico-raciais. O esforço empreendido neste primeiro levantamento teve como objetivo identificar se, e de que forma a Educação Infantil aparece nas produções científicas que tratam sobre política pública, educacional e para as relações étnico raciais.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o procedimento adotado foi a busca simples⁶. Na *SciELO*, foi acrescido o filtro “todos os índices”, que incluíam ano, autor, financiador, periódico, resumo e título. Na plataforma *ResearchGate*, a busca foi realizada de forma anônima, ou seja, não logada, o que apresenta a vantagem de não haver a necessidade de

⁶ Leia-se “busca simples”. A pesquisa é conduzida utilizando exclusivamente as combinações dos descritores selecionados pelo/a pesquisador/a.

cadastro para realizar a e permitir a visualização de 10 trabalhos, por página, devidamente organizados em ordem numérica.

Como resultado do mapeamento de trabalhos efetuado nesse primeiro momento, usando os pares de descritores já informados foi listado pelas plataformas um total de 326 trabalhos. Destes, 25 foram identificados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; 01 foi encontrado na *SciELO*; e 300 figuravam na *ResearchGate*. A tabela, a seguir, apresenta o detalhamento desses resultados:

Tabela 1 - Somatório dos trabalhos relacionados à política identificados por Plataforma

DESCRITORES	Quantidade de trabalho por plataforma			TOTAL DE PESQUISAS LOCALIZADAS
	CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	SciELO	RESEARCHGATE	TRÊS PLATAFORMA
Política educacional e educação étnico-racial	02	00	100	102
Política pública e educação étnico-racial	12	00	100	112
Políticas públicas educacionais e relações étnico-raciais	11	01	100	112
TOTAL GERAL DE PESQUISAS	25	01	300	326

Fonte: Elaborado pela autora.

Numa análise mais detida da distribuição de trabalhos por plataformas, percebe-se um cenário inicial revelador: uma concentração (300 trabalhos) na plataforma *ResearchGate*, seguida por uma presença modesta no catálogo da CAPES (25) e uma presença quase simbólica na *SciELO*.

Este desequilíbrio evidencia que a interface específica entre política e ERER parece não se constituir um eixo central e consolidado de investigação nas bases de dados oficiais CAPES e *SciELO*, aparecendo de forma mais dispersa e fragmentária em uma rede social acadêmica de autodeposição, como a *ResearchGate*. Tal cenário pode ser um indicativo de que

o tema ocupa uma posição ainda periférica no cenário acadêmico tradicional.

Da lista de 326 pesquisas, focalizou-se os seus títulos visando identificar aquelas que apresentavam e/ou que tivessem relação semântica com os descritores adotados. Em consequência deste procedimento, restaram apenas 16 publicações.

Tabela 2 – Somatório de trabalhos selecionados por plataforma após análise de seus títulos

DESCRIPTORES	PESQUISAS QUE APRESENTAM E/OU TÊM RELAÇÃO SEMÂNTICA COM OS DESCRITORES, POR PLATAFORMA			TOTAL DE PESQUISAS LOCALIZADAS
	CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	SciELO	RESEARCHGATE	TRÊS PLATAFORMA
Política educacional e educação étnico-racial	0	0	4	04
Política pública e educação étnico-racial	2	0	3	5
Políticas públicas educacionais e relações étnico-raciais	2	1	4	7
TOTAL GERAL DE PESQUISAS	4	1	11	16

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela 2 explicita que dos 326 trabalhos listados inicialmente, após a análise de seus títulos tendo em conta os descritores usados para orientar a busca, apenas 16 (4,9%) apresentavam uma relação mais direta com o tema “políticas públicas e ERER”. Infere-se que ao tempo em que são mais afuniladas as análises ainda iniciais, decresce a quantidade de trabalhos identificada nas buscas. O que se tinha era um amontoado de trabalhos – 326 - não afeito ao tema em pauta-

Como terceira estratégia de análise, foi realizada a leitura dos resumos dos 16 trabalhos selecionados, com ênfase em seus objetivos, metodologias e resultados. Por

consequente, verificou-se que apenas três trabalhos guardavam, em seus escopos, semelhança com o tema políticas públicas e ERER na primeira etapa da educação básica.

Tabela 3 – Trabalhos selecionados para o corpus de análise após leitura dos resumos (março a maio de 2024)

DESCRITORES	PESQUISAS SELECIONADAS POR PLATAFORMA			TOTAL DE PESQUISAS LOCALIZADAS
	CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	SciELO	RESEARCHGATE	TRÊS PLATAFORMA
Política educacional e educação étnico-racial	0	0	0	0
Política pública e educação étnico-racial	0	0	1	1
Políticas públicas educacionais e relações étnico-raciais	1	0	1	2
TOTAL GERAL DE PESQUISAS	1	0	2	3

Fonte: Elaborado pela autora.

É aqui que a lacuna central deste mapeamento se consolida com clareza: de um universo inicial de 326 trabalhos, apenas 3 (menos de 1%) se dedicaram, de fato, a investigar políticas públicas para ERER na Educação Infantil. A redução de 16 para 3 trabalhos após a leitura dos seus resumos evidencia o silenciamento acadêmico sobre a temática, justificando a urgência e a relevância de investigações que tanto diminuam este vazio como ampliem os conhecimentos acerca da temática que mobilizou o mapeamento das publicações.

Isto posto, o Quadro 1 detalha os três trabalhos que tratam sobre políticas públicas para a ERER em creches e pré-escolas.

Quadro 1 – Estudos que abordam políticas públicas para a EREER em creches e pré-escolas

TÍTULO/ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTORIA	TIPO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	PLATAFORMA ONDE FOI LOCALIZADO
Educação infantil étnico-racial nas narrativas das políticas públicas para a criança pequena. (2018)	Menezes, Flávia Maria de; Melo, Cláudia Vianna de; Santos, Érica Cristian Reis dos	Artigo	Rio de Janeiro	ResearchGate
O percurso da legislação educacional em nível nacional e municipal (Criciúma-SC) sobre as questões étnico-raciais na educação infantil (2018)	Gonçalves, Fabiana Zeferino; Rabelo, Giani	Artigo	Santa Catarina	ResearchGate
Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes (2019)	Thabita Lopes Rego	Dissertação	Goiás	Catálogo de Teses e dissertações da CAPES

Fonte: Elaborado pela autora.

Além da ausência de maior número de publicações sobre essa questão, nota-se – segundo o Quadro 4 - que dentre os três trabalhos, dois são artigos e apenas um apresenta-se como dissertação.

Embora a escassa produção (apenas três trabalhos) impossibilite afirmar a existência de uma tendência ou concentração temporal na academia, é relevante notar que dois deles foram publicados entre 2018 e 2019. Este recorte temporal demonstra que, em um contexto já maduro de discussão pós-Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), as investigações remanescentes estavam orientadas para a fase de implementação e seus obstáculos, um movimento que será evidenciado na análise dos estudos a seguir.

Menezes, Melo e Santos (2018) focam no ‘potencial’ das narrativas políticas, analisando os documentos que orientam a prática, o que se alinha à necessidade de compreender

como os instrumentos de tradução da lei são apropriados.

O artigo “Educação infantil étnico-racial nas narrativas das políticas públicas para a criança pequena”, de Menezes, Melo e Santos (2018) objetivou analisar os textos das políticas públicas destinadas ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, com ênfase na temática étnico-racial.

No que se refere a metodologia, não há alusão acerca de qual foi a utilizada para realizar este trabalho, não especificando quais foram os instrumentos e procedimentos para a construção dos dados da pesquisa.

O trabalho reflete sobre as questões étnico-raciais na Educação Infantil circundada pelas políticas públicas e as práticas educativas. Analisa como essas políticas impactam nos saberes e fazeres docentes, no âmbito das relações com as famílias e na construção da identidade das crianças que frequentam as instituições que são o *locus* em que acontece a primeira etapa da educação básica, as creches e as pré-escolas.

Ao finalizar o trabalho, Menezes, Melo e Santos (2018) concluem que as narrativas dos documentos analisados - “Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais” (Bento, 2012). “Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial” (Brasil, 2012), e “Território do Brincar: Diálogos com Escolas”, (Meireles, 2015) – por apresentarem vivências reais que se aproximam do leitor – docente da Educação Infantil - e pela diversidade de contextos neles contidos, têm grande poder no que diz respeito à ampliação do repertório de reflexões docentes sobre as questões étnico-raciais.

Concluem ainda que as narrativas potencializam uma “ação educativa humanizadora”. Essa conclusão decorre de sua análise, feita pela lente da Educação Infantil, que identifica nos documentos um enfoque valioso na indissociabilidade do cuidar e educar, bem como na relevância das experiências corporais e lúdicas para que as crianças vivenciem sua identidade e cultura, atingindo assim suas dimensões afetivas e sociais.

Todavia, acentuam que a despeito da qualidade das publicações, elas precisam alargar seu impacto nas instituições, repercutindo de forma mais efetiva nas ações e saberes docentes e nas vivências e experiências das crianças e seus familiares. Para isso, apontam o papel fundamental das universidades, das pesquisas e demais produções acadêmicas para a “tradução” desses documentos pelas instituições educativas.

Gonçalves e Rabelo (2018) dedicam-se a mapear o ‘percurso’ da legislação, investigando justamente a transposição da norma federal para o plano municipal, o que evidencia a preocupação em entender os mecanismos de sua efetivação.

Em “O percurso da legislação educacional em nível nacional e municipal (Criciúma-SC) sobre as questões étnico-raciais na educação infantil”, Gonçalves e Rabelo (2018), investigaram o percurso da legislação educacional sobre questões étnico-raciais e suas decorrências para a Educação Infantil, analisando como tais políticas impactam a prática educativa.

A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, adotando a pesquisa documental para entender o percurso da legislação educacional em relação às questões étnico-raciais na Educação Infantil, tanto em âmbito nacional quanto municipal.

Analisaram documentos como: a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), as DCNEI (Brasil, 2009), as DCNERER (Brasil, 2004b), a Constituição Federal (Brasil, 1988), dentre outros instrumentos normativos e diretrizes educacionais afeitos ao conteúdo analisado.

O trabalho concluiu que apesar da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) ter sido um instrumento motivador na criação de políticas municipais da cidade de Criciúma-SC e de outras, em âmbito nacional, é preciso avançar muito mais no percurso das legislações, observando que leis não garantem as mudanças nas práticas pedagógicas equivocadas e silenciadoras das questões étnico-raciais.

Corroborando com esses resultados, Gomes (2001) assevera que para garantir uma educação antirracista numa instituição de educação, não basta apenas promulgar legislações que estabeleçam preceitos legais: é preciso implementar a educação étnico-racial por meio das vivências sociais no cotidiano institucional, pois as leis tendem a ser legitimadas e se transformam em direito da comunidade escolar conforme a instituição efetive práticas alicerçadas por elas.

A dissertação “Relações étnico-raciais na educação infantil na Rede Municipal de Educação/RME de Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes”, de Rego (2019), avança para ‘a fase de implementação’, investigando as repercussões da lei nas concepções e práticas docentes, o que demonstra um esforço em analisar se e como a lei é interpretada e traduzida nas práticas de professores de Educação Infantil; teve como objetivo compreender e estudar as decorrências da criação e implementação das Leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e nº 11.645/08 (Brasil, 2008) nas concepções e práticas dos professores desenvolvidas em Centros Municipais de Educação Infantil/CMEI da Rede Municipal de Ensino/RME de Goiânia.

A metodologia adotada foi de cunho qualitativa, realizada por meio de estudos de

casos múltiplos. Os instrumentos metodológicos utilizados para a geração de dados incluíram questionários, que foram respondidos por técnicos-professores das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e por grupos de professores das instituições selecionadas; análise de documentos como projetos de trabalho, relatórios mensais e Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das instituições participantes.

O estudo revelou que a implementação da legislação ocorre de maneira desigual e fragmentada na RME de Goiânia, dependendo, fundamentalmente, do envolvimento coletivo dos profissionais de cada instituição e do conhecimento que eles têm dos documentos mandatórios. Além disso, a análise dos registros institucionais – como projeto de trabalho, relatórios mensais e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) - que as ações docentes voltadas à EREER se concentram nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos de idade, havendo uma lacuna no trabalho com bebês, por vezes sob a justificativa de que a temática seria complexa demais para ser abordada com e para eles.

A pesquisa também apontou dois fatores principais que dificultam uma implementação mais efetiva e contínua das leis: a necessidade de maior investimento do Estado em formação inicial e continuada para os profissionais e a escassez de recursos materiais específicos para o trabalho pedagógico.

Analisando comparativamente os três estudos, identificam-se pontos convergentes e divergentes que delineiam o campo. A principal semelhança reside no objeto de investigação: todos partem das políticas públicas de EREER (seja como documentos-texto, legislação ou diretrizes implementadas) para refletir sobre a Educação Infantil.

As diferenças, no entanto, revelam os distintos recortes dentro desse campo – as políticas de EREER na Educação Infantil. Enquanto Menezes, Melo e Santos (2018) analisam as narrativas das políticas, focando em seu potencial para influenciar a reflexão docente, Gonçalves e Rabelo (2018) investigam o percurso da legislação em si, da escala nacional à municipal. Por sua vez, Rego (2019) avalia as repercussões da implementação dessas leis nas concepções e práticas dos professores, sendo o estudo que mais se aproxima de uma investigação sobre o impacto dos instrumentos legais nos contextos da realidade institucional.

Ampliando a análise, percebe-se que os resultados de Menezes, Melo e Santos (2018) e Gonçalves e Rabelo (2018) não se opõem, mas se complementam. O primeiro estudo destaca o potencial contido nas narrativas políticas para ampliar o repertório docente e humanizar as práticas. O segundo, por sua vez, alerta para o fato de que a mera existência da legislação é insuficiente para garantir mudanças pedagógicas, sendo necessários avanços além

da lei.

Juntos, os trabalhos ilustram o descompasso que perpassa o campo de estudos sobre políticas de ERER na Educação Infantil: de um lado, uma *polity* com potencial transformador (Menezes; Melo; Santos, 2018), e de outro, a constatação de que essa norma não se converte espontaneamente em *policy* (Gonçalves; Rabelo, 2018).

Ainda sobre os três estudos, é salutar sublinhar lacunas identificadas que abrem espaço para futuras pesquisas que podem se debruçar na compreensão da efetividade das políticas vinculadas à ERER nas instituições de Educação Infantil.

Como exemplos destes hiatos, verifica-se a ausência de temas como: estratégias para a integração consciente de políticas nas práticas educativas cotidianas; programas de formação de professores e de formadores para pôr em prática uma educação antirracista desde o berçário; e a ausência das vozes de importantes sujeitos – crianças, famílias e comunidades – afetados pelo silenciamento de seus saberes, competências, culturas, expectativas e sonhos.

Some-se a esse rol de “vazios” na ínfima quantidade de pesquisas concernentes às políticas de ERER para a Educação Infantil, o fato de as publicações serem decorrentes de trabalhos produzidos apenas em duas cidades – Criciúma/SC e Goiânia/GO – de um país constituído por 5.570 municípios, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Todo esse quadro consolida a urgência de investigações que articulem a tríade *polity*, *politics* e *policy* na análise das políticas de ERER para a Educação Infantil. Conforme detalhado na subseção 2.4, o levantamento bibliográfico realizado entre março e maio de 2024 – que, diante do reduzido número de publicações identificadas em testes preliminares, optou por não estabelecer recorte temporal – evidenciou a escassez de estudos que integrem essas dimensões.

Foi precisamente nessa lacuna que a presente pesquisa se insere, priorizando a análise do processo de tradução da política a partir da perspectiva e das práticas dos docentes, atores centrais na articulação entre as diretrizes e o chão da instituição.

A análise desses três trabalhos revela que, mesmo na escassa produção que se dedica ao tema, predomina uma abordagem focada na descrição legal (*polity*) e em suas potenciais repercussões, deixando inexplorado o processo político de implementação (*politics*) que efetivamente media a tríade *polity-politics-policy*.

Diante desse cenário duplo – a escassez numérica (apenas 3 trabalhos, considerando publicações em âmbito nacional) e a limitação conceitual (foco restritivo na *polity*) – surgiu um

questionamento metodológico: o mapeamento inicial, ao empregar descritores relacionados apenas à ‘política’, estaria captando com amplitude a dimensão do campo de estudos?

Como resposta a esse questionamento, este levantamento de pesquisa foi ampliado com novas buscas nas mesmas plataformas digitais e iguais critérios de inclusão e exclusão de trabalhos, agora, acrescentando outros pares de descritores. Trata-se, portanto, da inclusão de termos específicos da etapa educacional, e da hipótese de que esta estratégia poderia revelar um horizonte investigativo mais alargado e consistente sobre o processo político (*politics*) da implementação de EREER na Educação Infantil.

2.4.1. Ampliando o mapeamento - a hegemonia da pré-escola e o apagamento da creche: uma análise crítica da produção acadêmica

Para responder a pergunta “se o mapeamento inicial, ao empregar descritores relacionados apenas à ‘política’, estaria captando com amplitude a dimensão do campo de estudos” e visando superar o limitado número de trabalhos encontrados na fase inicial deste “Estado da arte”, foi realizada uma nova busca entre os meses de agosto e setembro de 2025.

Os objetivos desta nova busca foram, portanto, qualificar a leitura do campo, investigando se a escassez inicial era real ou consequência do recorte metodológico; e, principalmente, desvelar as tendências, hierarquias e silenciamentos que estruturam a produção acadêmica identificada sobre EREER na Educação Infantil.

Os resultados, categorizados por eixos temáticos, demonstraram que, ao ampliar os descritores, o campo mostrou-se mais vasto, com 110 trabalhos identificados. Contudo, uma análise qualitativa detalhada revelou que essa aparente robustez esconde tendências preocupantes.

A Tabela 4, a seguir, consolida a distribuição temática desses 110 trabalhos, oferecendo uma visão sintética que evidencia as principais assimetrias no campo e serve de base para a análise crítica que se segue.

Tabela 4 – Distribuição temática dos 110 trabalhos identificados na segunda etapa do estado da arte, por descritor utilizado

Eixos Temáticos	Descritor: Educação Infantil	Descritor: Creche	Descritor: Pré-escola	Total por Eixo Temático
Análise de Políticas Públicas	23	6	1	30
Práticas pedagógicas e experiências	30	7	3	40
Formação docente (inicial/continuada)	21	2	1	24
Identidade, pertencimento e infância negra	12	4	0	16
Total por Descritor	86	19	5	110

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota⁷

A análise consolidada desses novos dados permite ir além da contagem numérica e identificar lacunas conceituais e temáticas fundamentais:

A distribuição temática revela que o cerne da lacuna não é apenas numérico, mas conceitual. Existe um volume significativo de estudos investigando “o que fazer na sala ou instituição de referência das crianças” (Práticas, 40 trabalhos) e “como formar pra fazer” (Formação, 24 trabalhos). Embora importantes, tais estudos frequentemente se concentram na análise da *policy* (ação implementada) desvinculada de uma crítica mais ampla à *polity* (o marco legal) e à *politics* (o jogo de poder e interesses que a sustenta ou fragiliza).

⁷ Optou-se por retirar da contagem final 2 artigos duplicados, já contabilizados na primeira etapa, preservando a fidedignidade dos dados e, 4 trabalhos categorizados como “Estado da arte/revisões”, por se tratarem de um tipo de pesquisa e não de um eixo temático.

Diante desse cenário, constata-se que, do total de 110 trabalhos analisados, apenas 30 trabalhos (27,3%) se dedicam à análise de políticas públicas. Desse já reduzido conjunto, um número ínfimo – apenas 9 estudos - articula a tríade *polity* (quem mandou fazer/por que mandou), *politics* (que forças influenciaram a decisão) e a *policy* (como se concretiza a ação).

Além dessa lacuna conceitual, os dados revelam outro viés estruturante: a própria academia, ao eleger seus objetos de estudo, produz uma hierarquia etária dentro da Educação Infantil. A análise qualitativa dos resumos é elucidativa: do total de 86 trabalhos categorizados sob o descritor genérico “Educação Infantil”, é significativa a parcela que têm como sujeito ou *locus* específico a pré-escola (crianças de 4 e 5 anos, seus professores e gestores).

Este fato reorienta a leitura dos dados. O termo “Educação Infantil” opera, na prática acadêmica, frequentemente como um sinônimo de “pré-escola”. Os 5 trabalhos encontrados com o descritor específico “pré-escola” não indicam, portanto, uma menor investigação desta etapa. Pelo contrário, eles revelam que a pré-escola é majoritariamente estudada sob a égide do termo genérico, que a subsumiu.

Consequentemente, a creche (0 a 3 anos) é duplamente invisibilizada: primeiro, pelos escassos 19 trabalhos que a tomam como objeto específico; e segundo, pela apropriação do termo genérico “Educação Infantil” por pré-escola, que apaga a especificidade dos bebês e crianças bem pequenas do debate.

Esta invisibilidade da creche no campo das relações étnico-raciais é particularmente grave. É justamente nessa fase que se iniciam os processos de racialização e construção identitária, em um segmento historicamente marcado por uma forte herança assistencialista e de controle social sobre seus corpos negros e periféricos, como discutido na seção 2.2. A falta de pesquisas que de fato mergulhem no universo da creche perpetua a naturalização do racismo nesta faixa etária.

Para detalhar e sintetizar o perfil desses nove estudos que articulam a tríade *polity-politics-policy*, o Quadro 2 a seguir apresenta seus títulos, autores, natureza, local de publicação e a plataforma onde foram encontrados, constituindo o corpus central para análise qualitativa aprofundada que se segue.

Quadro 2- Trabalhos que articulam a tríade *polity-politics-policy*

TÍTULO/ANO EM QUE FOI PUBLICADO	AUTOR/A	TIPO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	PLATAFORMA ONDE FOI LOCALIZADO
Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais na Educação Infantil: das políticas nacionais aos currículos locais, 2021.	Marli de Souza	Dissertação	Santa Catarina	Catálogo de teses e dissertações da CAPES
As relações étnico-raciais na Educação Infantil: a literatura como ferramenta pedagógica para a implementação da Lei nº 10.639/03 com vistas à construção de uma educação antirracista, 2022.	Amanda Basílio Barbosa	Dissertação	Rio Grande do Sul	Catálogo de teses e dissertações da CAPES
Estratégias Metodológicas de Formação Continuada de Professoras da Educação Infantil em um Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais de Belo Horizonte/MG, 2022.	Adriana Bom Sucesso Gomes	Dissertação	Minas Gerais	Catálogo de teses e dissertações da CAPES
Formação continuada de professores de educação infantil e (re)educação de relações étnico-raciais: uma experiência no município de Curitiba, 2018.	Flávia Carolina da Silva e Lucimar Rosa Dias	Artigo	Santa Catarina	ReasearchGate
Relações Étnico-Raciais e formação docente no campo da Educação Infantil: estratégias metodológicas em foco na Rede Municipal de Belo Horizonte – MG/Brasil, 2021.	Adriana Bom Sucesso Gomes, Rogério Correia da Silva e Tânia A. Ambrizi Gebara	Artigo	Minas Gerais	ReasearchGate
As crianças pequenas da mangueira (rj): corporeidade, território e a educação para as relações raciais desde a educação	Míghian Danae Ferreira Nunes e Patrícia Sodré dos Santos	Artigo	Rio de Janeiro	ReasearchGate

TÍTULO/ANO EM QUE FOI PUBLICADO	AUTOR/A	TIPO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	PLATAFORMA ONDE FOI LOCALIZADO
infantil, 2020.				
Políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil: relatos da formação continuada em Florianópolis/SC, 2013.	Thaís Regina de Carvalho	Artigo	Santa Catarina	ReasearchGate
A educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras, 2018	Elizabeth Conceição Alves	Dissertação	São Paulo	Catálogo de teses e dissertações da CAPES
Atravessando a Linha Vermelha: Programa “Nova Baixada” de Educação Infantil – Discutindo a Diversidade Étnico-Racial e Cultural na Formação Docente, 2009.	Yvone Costa de Souza	Dissertação	Rio de Janeiro	Catálogo de teses e dissertações da CAPES

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nota⁸

Um exame mais aprofundado desses nove trabalhos que articulam a tríade *polity-politics-policy* revela que, mesmo neste grupo, persistem limitações que aprofundam as lacunas identificadas.

Predominam estudos de natureza qualitativa cujo objeto principal é o processo de implementação da Lei 10.639/03 por meio de políticas de formação docente. Nesses estudos, a análise do processo político (*politics*) concentra-se, sobretudo, nas dinâmicas de espaço formativo – as interações, percepções e resistências dos professores durante os cursos de formação.

Contudo, permanece pouco explorado o processo de tradução da política no cotidiano da instituição, investigado por meio de uma triangulação de fontes de dados que capte a interação entre as diretrizes, as percepções dos professores e a prática observável da sala de

⁸ Diferentemente da análise individualizada feita na seção 2.4 – onde a escassez de apenas 3 trabalhos a permitiu – a abordagem aqui será sintética, visando identificar padrões neste conjunto de estudos. Entende-se que este recuo analítico é fundamental para manter o foco no objetivo deste mapeamento, sem perder de vista as nuances que caracterizam mesmo suas produções mais sofisticadas.

referência das crianças.

A maioria dos estudos prioriza as falas sobre a prática (entrevistas) ou análise de política de formação, sem o uso de observação sistemática das interações pedagógicas. Além disso, confirma-se o viés etário, mesmo nesta amostra: a creche é o foco específico de apenas dois dos nove estudos.

Portanto, este mapeamento ampliado não apenas corrobora, mas qualifica profundamente a lacuna inicial. Fica evidente que, a despeito de um interesse crescente, a produção acadêmica é marcadamente concentrada em análises de “prática” e “formação” – muitas vezes desarticuladas da crítica às estruturas de poder (*politics*) e às políticas públicas (*polity*) que as condicionam. É precisamente nessa lacuna – a desarticulação entre normas (*polity*) e a prática (*policy*) – que esta pesquisa se posiciona, buscando analisar o processo de tradução pelo qual as Diretrizes da SME-Fortaleza passam ao serem interpretadas e implementadas pelos professores no cotidiano institucional.

Após esta análise das bases conceituais e do estado da arte, torna-se primordial delinear o caminho metodológico que permitirá investigar como a política de ERER da SME de Fortaleza tem sido traduzida pelos professores no cotidiano de um Centro de Educação Infantil/CEI, *locus* desta pesquisa, que oferece desde a creche até a pré-escola.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

*“Caminhante, são suas pegadas
a estrada e nada mais;
caminhante, não há caminho:
o caminho se faz caminhando.
Tudo passa e tudo permanece,
mas o nosso é passar,
passar fazendo caminhos,
caminhos sobre o mar.”
Antônio Machado*

A epígrafe, extraída do poema "Proverbios y Cantares", de autoria do poeta espanhol Antônio Machado (2004), retrata de forma sensível e profunda o propósito deste capítulo. Ao evocar a ideia de que o caminho se constrói no próprio ato de caminhar, o poema remete à compreensão da vida – e, por extensão, da pesquisa – como o processo marcado por escolhas, movimentos e experiências construídas ao longo do percurso.

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos percorridos ao longo da investigação, entendido não como trajetos previamente dados, mas como construções realizadas à medida que as decisões teóricas, metodológicas e éticas foram sendo tomadas. Trata-se, portanto de uma pesquisadora que, ao caminhar, foi delineando os contornos de sua própria jornada investigativa.

Nessa perspectiva, serão apresentados, de forma sistematizada, os caminhos percorridos ao longo da investigação, assim como os procedimentos metodológicos que contribuíram para a concretização dos objetivos propostos.

Para tanto, o capítulo está organizado nas seguintes subseções: delineamento da caminhada: natureza da pesquisa; encontros no percurso: lócus e sujeitos da pesquisa; instrumentos da caminhada: procedimentos de construção dos dados; análise de dados: sistematização e interpretação das trilhas; e condições de produção da pesquisa: desafios, apoios e implicações na construção do conhecimento.

3.1 Delineamento da caminhada: natureza da pesquisa

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, ancorada no pressuposto de que a compreensão de fenômenos sociais complexos — como a tradução da política de ERER no cotidiano institucional — exigia a imersão do pesquisador no campo, a fim de apreender os significados, valores e processos construídos pelos sujeitos em suas interações (Minayo, 2011a; 2014; Bogdan; Biklen, 1994).

Quanto aos seus objetivos, a investigação configurou-se como descritivo e explicativa (Gil, 2008; Gonsalves, 2003). Assumiu caráter descritivo quando buscou identificar e caracterizar as compreensões docentes sobre as diretrizes de EREER da SME-Fortaleza, bem como as práticas pedagógicas e estratégias a elas relacionadas no cotidiano institucional. Ao mesmo tempo, assumiu caráter explicativo ao buscar compreender os fatores, relações e condições institucionais que incidem sobre a tradução dessas diretrizes nas práticas pedagógicas desenvolvidas no CEI investigado. Essa articulação mostrou-se coerente com a intenção de não apenas descrever o fenômeno, mas também compreender a dinâmica pela qual a política é apropriada e traduzida no contexto pesquisado.

Para operacionalizar essa investigação, a pesquisa articulou diferentes técnicas de construção dos dados — observação participante, entrevistas semiestruturadas e consulta documental — conduzidas no interior de um percurso de inspiração etnográfica, expresso especialmente na imersão prolongada no campo e na atenção ao cotidiano institucional em seu contexto natural.

Essa pluralidade de técnicas favoreceu a produção de descrições densas, a valorização do contexto real, a compreensão das perspectivas dos sujeitos e a constituição de um conjunto empírico capaz de subsidiar uma análise ampla e contextualizada do processo de tradução da política investigada (Valladares, 2007; Manzini, 2004; Minayo, 2014).

3.2 Encontros no percurso: lócus e sujeitos da pesquisa

O trabalho de campo desta pesquisa foi realizado no período compreendido entre o final do semestre letivo de 2025 e início do primeiro semestre de 2026, aproximadamente 10 semanas. O lócus investigado foi um Centro de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza, que, para fins de preservação do sigilo ético, será identificado neste estudo pelo nome fictício de CEI Abule - pronuncia -se *abulê*.

A escolha do nome não é aleatória. Abule é um termo de origem iorubá que significa "casa", "lar" ou "comunidade" – uma palavra que remete à ideia de acolhimento, pertencimento e vida coletiva. Essa escolha dialoga diretamente com o conhecido provérbio africano: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, que sintetiza a compreensão de que o cuidado, a socialização e a formação das crianças constituem responsabilidades coletivas da comunidade, não apenas da família – princípio que está na própria base da Educação Infantil como espaço público de educação e cuidado.

Ao nomear o CEI com uma palavra de matriz africana, pretende-se não apenas

resguardar o anonimato da instituição, mas também afirmar simbolicamente a presença e a relevância das referências culturais africanas e afro-brasileiras no contexto educacional, em sintonia com os princípios da Lei 10.639/2003 e com o compromisso ético-político deste estudo de visibilizar narrativas e epistemologias historicamente silenciadas.

Na rede pública municipal, os Centros de Educação Infantil/CEI destinam-se ao atendimento de crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses, em regime integral ou parcial, conforme diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal da Educação/SME de Fortaleza (Fortaleza, s.d.). Essas instituições são espaços destinados a acolher e atender bebês e crianças.

Na prática, coexistem na rede unidades que atendem apenas determinados segmentos da Educação Infantil, como instituições voltadas exclusivamente para a creche ou para agrupamentos específicos (do Infantil 1 ao Infantil 3), outras que contemplam do berçário ao Infantil 5 (geralmente associadas a estruturas mais recentes) e escolas que atendem a pré-escola. É preciso explicar que o berçário e os Infantis 1, 2, 3, 4 e 5 atendem, respectivamente, bebês de 6 meses e crianças de 1 a 5 anos.

Essa diversidade de arranjos, por si só, não constitui um problema. O que está em questão não é a padronização – a exigência de que todas as unidades sejam idênticas – mas a garantia de um padrão de qualidade que assegure, em qualquer configuração, o atendimento adequado às especificidades de cada faixa etária.

Conforme estabelecem as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024), a qualidade do atendimento na primeira infância está diretamente relacionada às condições materiais das instituições: a forma como os espaços são organizados e os recursos disponibilizados influencia decisivamente as experiências das crianças.

Nessa perspectiva, os ambientes educacionais precisam assegurar proteção, conforto e bem-estar tanto para os pequenos quanto para os adultos que com eles convivem, criando as bases para práticas pedagógicas que tenham como centro as relações interpessoais e o brincar – elementos que dão sentido ao currículo na Educação Infantil.

Isso significa que uma unidade que atende apenas creche deve dispor de espaços, materiais e equipamentos apropriados para bebês e crianças bem pequenas; da mesma forma, uma unidade que atende apenas pré-escola precisa oferecer condições compatíveis com o desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos. O que se espera, portanto, não é homogeneidade estrutural, mas equidade nas condições de atendimento – ou seja, que todas as crianças, independentemente do tipo de unidade em que estão matriculadas, tenham garantidos seus

direitos a espaços seguros e adequados à sua faixa etária.

Essa variedade de arranjos institucionais não aconteceu por acaso. Ela é fruto de processos históricos e de decisões político-administrativas que, ao longo do tempo, foram moldando a forma como a Educação Infantil passou a ser oferecida no município. Para esta pesquisa, o que importa destacar é que essas diferentes configurações ajudam a compor o cenário real em que as instituições estão inseridas e a situar o lócus onde o estudo foi realizado.

As implicações concretas dessas condições para o dia a dia pedagógico não serão aprofundadas aqui, mas sim retomadas no capítulo analítico, quando os dados de campo nos permitirão compreender melhor como tudo isso afeta — na prática — o trabalho das professoras e o cotidiano das crianças

Além dos CEI da rede direta, a oferta de Educação Infantil em Fortaleza também envolve instituições conveniadas. A existência desses diferentes formatos integra o contexto mais amplo da política municipal de atendimento à primeira infância e sinaliza que as condições de funcionamento das unidades podem variar conforme sua organização institucional.

A literatura especializada tem mostrado que instituições conveniadas e unidades da rede direta podem operar sob condições diferenciadas de infraestrutura, vínculos de trabalho e estabilidade das equipes (Cruz; Cruz; Rodrigues, 2021; Domiciano; Adrião, 2020; Adrião, 2022; Oliveira, 2004), aspectos que repercutem na continuidade do trabalho pedagógico e na construção de referências institucionais coletivas.

Embora esta pesquisa não assuma caráter comparativo entre esses modelos, essa heterogeneidade é importante para situar o contexto mais amplo da rede e para compreender que as mediações institucionais que atravessam a implementação das políticas educacionais não se distribuem de forma homogênea no sistema municipal. No caso investigado, interessa destacar que, mesmo em um CEI da rede direta, o campo revelou formas de instabilidade e fragilidade institucional que incidem sobre a continuação das ações pedagógicas vinculadas à ERER.

3.2.1 Critérios de seleção do lócus

O CEI Abule constituiu-se como um lócus particularmente adequado para os fins desta pesquisa. Sua seleção não se deu pela pretensão de que fosse o único local possível para investigar a tradução da política de ERER — certamente outros CEI da rede poderiam igualmente oferecer material rico para essa análise. O que o torna privilegiado é a confluência de três fatores que, em conjunto, potencializam a observação do fenômeno em sua complexidade.

Primeiro, a instituição atende aos segmentos de creche e pré-escola (Infantil I e Infantil V), permitindo acompanhar como as diretrizes da EREER são traduzidas em diferentes faixas etárias - uma vez que as especificidades do desenvolvimento infantil em cada agrupamento (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) demandam estratégias pedagógicas distintas, e investigar essa tradução em ambos os segmentos (creche e pré-escola) possibilita compreender se e como a política se adapta às diferentes idades ou se, ao contrário, termina por invisibilizar determinadas faixas etárias como as que se referem à creche, historicamente menos contemplada nas discussões sobre EREER, conforme apontado no estado da arte desta pesquisa.

Segundo, por tratar-se de uma instituição na qual a pesquisadora não havia atuado em sua função de técnica educacional da SME – critério que, conforme explicitado na introdução, visava minimizar possíveis vieses decorrentes de relações profissionais prévias. Este critério não se vinculou à busca por neutralidade — reconhecendo-se que a pesquisadora é um sujeito situado⁹ (Haraway, 2009) — mas à minimização de possíveis vieses decorrentes de relações profissionais diretas e prévias, favorecendo maior espontaneidade nas interações estabelecidas durante o trabalho de campo.

Por fim, o CEI Abule, situado em território de vulnerabilidade social e operando sob condições de precarização comuns à maioria das unidades da periferia de Fortaleza, oferece um contexto exemplar para analisar como a política de EREER é traduzida na realidade em que ela efetivamente acontece – não em condições ideais, mas no chão concreto da instituição.

Além desses fatores, a definição do CEI Abule como lócus da pesquisa também esteve condicionada à viabilidade ética e empírica do trabalho de campo. Entre as instituições contatadas, o CEI Abule foi a única que aceitou o convite para participar da investigação. Tal aceite constitui uma condição primordial para a realização de uma pesquisa qualitativa que depende da abertura institucional, da construção de vínculos de confiança e da disponibilidade dos sujeitos para partilhar seu cotidiano, suas práticas e suas reflexões. Desse modo, a escolha do lócus resultou não apenas de sua adequação analítica aos objetivos da pesquisa, mas também da possibilidade concreta de acesso ao campo.

⁹ A noção de **sujeito situado** refere-se ao reconhecimento de que todo pesquisador ocupa um lugar social, histórico e político específico, a partir do qual constrói suas perguntas, interpreta seus dados e se relaciona com o campo. Não há olhar neutro ou desinteressado: o conhecimento é sempre produzido desde algum lugar (HARAWAY, 2009). Nesta pesquisa, esse lugar é o de uma mulher branca, cisgênero, casada com um homem negro, ex-técnica da SME, com vivências pessoais e profissionais que informam sua sensibilidade ao tema e suas escolhas teórico-metodológicas.

Assim, mais do que "privilegiado" no sentido de excepcional, o CEI Abule é representativo das condições reais de implementação da política e, ao mesmo tempo, particularmente favorável à investigação em profundidade pelas características que reuniu no momento da pesquisa.

Uma descrição mais detalhada da estrutura física, da organização institucional e do contexto pedagógico do CEI Abule será apresentada no Capítulo 4, com o objetivo de contextualizar a construção dos dados empíricos.

3.2.2 Acesso e negociação no campo

O acesso ao CEI Abule ocorreu a partir de contato inicial com a coordenação pedagógica da instituição, que se mostrou receptiva à proposta de pesquisa e intermediou o primeiro diálogo da pesquisadora com o corpo docente, possibilitando a apresentação dos objetivos do estudo e o convite à participação.

Após esse momento inicial, foi proposto às professoras um período de duas semanas para considerar, ou não, o convite. Decorrido esse tempo, duas docentes aceitaram participar da investigação, formalizaram sua adesão por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) e acordaram as datas para a realização das observações e entrevistas.

3.2.3 Os sujeitos da pesquisa: critérios e composição final

Os sujeitos participantes desta investigação foram duas professoras atuantes no CEI Abule, uma (autodeclarada parda) responsável por turma de Infantil 1 e outra (autodeclarada preta) por turma de Infantil 5. No intuito de respeitar a autonomia das participantes e reconhecer simbolicamente sua presença na construção de dados, foi-lhes proposto que escolhessem nomes fictícios pelos quais gostariam de ser identificadas no texto da pesquisa, de modo que se reconhecessem simbolicamente nessa representação. A professora do Infantil 1 manifestou o desejo de ser nomeada Maria. Já a professora do Infantil 5 não demonstrou preferência, deixando à pesquisadora a definição do pseudônimo.

Tendo em vista que esta investigação se debruça sobre como a política de ERE da SME-Fort tem sido traduzida, pelas professoras de um CEI, em suas práticas pedagógicas; que é extremamente relevante a valorização de trajetórias historicamente invisibilizadas, especialmente de sujeitos negros na constituição do Brasil e considerando que o nome escolhido

foi Maria, a pesquisadora optou por nomear a segunda participante como Felipa. Assim, as docentes passam a ser identificadas como Maria e Felipa.

A escolha desses nomes não se deu de forma aleatória. A justaposição dos dois nomes remete a Maria Felipa, figura histórica da luta popular e feminista pela independência do Brasil na Bahia. Nascida na Ilha de Itaparica, Maria Felipa liderou um grupo de mulheres na resistência contra tropas portuguesas que tentavam retomar Salvador, desempenhando papel decisivo na consolidação da independência no estado. A homenagem, portanto, contribui ao propósito de dar visibilidade aos sujeitos e narrativas que, por muito tempo, permaneceram à margem da história oficial.

Os critérios iniciais de seleção priorizavam professoras concursadas, com mínimo de três anos de experiência na Educação Infantil da rede municipal, permanência de pelo menos dois anos no CEI investigado e participação prévia em ao menos duas formações sobre ERER promovidas pela SME. Além disso, buscava-se contemplar docentes que atuassem em agrupamentos representativos do limiar de ingresso e do momento de término da Educação Infantil, de modo a abarcar, no recorte empírico, diferentes temporalidades e demandas pedagógicas dessa etapa.

Tais critérios partiam do pressuposto de que um maior tempo de atuação na rede e de vinculação à instituição favoreceriam a constituição de um repertório mais consolidado de práticas e reflexões sobre a política em questão. Já a escolha de agrupamentos correspondentes ao ingresso e ao término da Educação Infantil justificava-se pela possibilidade de observar como a tradução da política de ERER se expressa em momentos distintos da trajetória das crianças nessa etapa educacional.

Considerando que, no CEI Abule, assim como em diversas outras unidades da rede municipal construídas em períodos anteriores, não há oferta de berçário - segmento que tem sido progressivamente incorporado apenas nos CEI de construção mais recente - as turmas contempladas foram os Infantis 1 e 5.

Contudo, as condições reais do campo impuseram um redirecionamento pragmático desses critérios. A pesquisa logrou contar com a participação de uma professora do Infantil 5 que atendeu integralmente a todos os critérios iniciais estabelecidos. No entanto, a professora do Infantil 1, não atendia aos critérios de efetividade e tempo de permanência no CEI.

Tratava-se de uma professora contratada por processo seletivo temporário (denominada "substituta"), com menos de um ano de atuação na instituição. Apesar disso, sua participação foi considerada fundamental para garantir a presença do segmento da creche no

estudo, mantendo-se os demais critérios (experiência na rede e participação em formações).

Dessa forma, a composição final dos sujeitos resultou de um equilíbrio entre os parâmetros metodológicos idealizados e as possibilidades concretas oferecidas pelo campo, como a presença de uma professora contratada para suprir a "necessidade temporária de excepcional interesse público", (Brasil, 1988)

Dados do Censo Escolar 2024 (Brasil, 2025), mostram que essa excepcionalidade tem sido traduzida como normalidade. A maioria das redes de educação básica brasileiras apresenta um percentual elevado de professores contratados em regime temporário. No Ceará, por exemplo, nas redes municipais, cerca de 48,1% dos professores são contratados de forma temporária e 51,6% são efetivos. Ou seja, o que era um caráter de excepcionalidade tem se tornado uma prática comum do poder municipal, driblando o caráter concessório da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Estudos apontam para uma interpretação comum sobre esse assunto: a crescente contratação de professores em regime temporário se deve a tendência dos entes federativos (estados e municípios) utilizarem esse artifício para a redução de gastos na área da educação (Oliveira, 2004). Os temporários recebem, geralmente, remuneração inferior àqueles recebidos pelos concursados e têm seus direitos trabalhistas reduzidos. A combinação entre menor remuneração e redução de direitos tem sido associada, na literatura, a formas de gestão que flexibilizam os vínculos de trabalho na educação pública.

Essa realidade impõe à instituição o desafio de operar sob instabilidade de equipes, rotatividade e continuidade pedagógica frequentemente comprometida — dimensões que recaem com maior intensidade sobre a Educação Infantil, onde o trabalho educativo está ancorado em vínculos, rotina, continuidade e observação acurada do desenvolvimento.

A precarização, neste estudo, não é compreendida apenas em função do tipo de contrato, mas também das condições de trabalho, da permanência na instituição, do acesso a processos formativos e das possibilidades de participação no trabalho coletivo. Tais dimensões mostraram-se relevantes para a interpretação do cotidiano pedagógico e de suas implicações para a EREER, aspecto posteriormente aprofundado no capítulo de análise (Santos, 2025).

Assim, a escolha final das professoras que participaram da pesquisa — uma concursada e uma temporária — não partiu de um planejamento inicial, mas sim das condições concretas de acesso ao campo. E essa diferença de vínculo acabou se mostrando empiricamente relevante para o estudo. Embora a distinção entre concursada e temporária não tivesse sido estabelecida como eixo comparativo desde o começo, os dados produzidos indicaram que ela

merecia atenção na interpretação das condições de trabalho e de seus possíveis efeitos sobre a tradução da política de EREER no contexto investigado.

3.3 Instrumentos da caminhada: procedimentos de construção dos dados

Para compreender a complexidade do fenômeno estudado, residente no processo de tradução da política no cotidiano, a investigação valeu-se, de dois instrumentos principais – observação participante e entrevista semiestruturada – complementados pela consulta documental, articulados em uma estratégia integrada de construção de dados. Essa combinação permitiu acessar diferentes dimensões do mesmo fenômeno, conferindo maior robustez e profundidade às interpretações (Minayo, 2005; 2014; Valladares, 2007).

Conforme assinala Flick (2009), a triangulação não se confunde com a simples combinação de procedimentos de pesquisa, nem com o uso sucessivo de técnicas desconectadas entre si. Na pesquisa qualitativa, ela constitui uma estratégia de construção e compreensão do fenômeno a partir de diferentes ângulos, permitindo ao pesquisador apreender facetas distintas da realidade investigada.

Em consonância com essa perspectiva e com a compreensão de Minayo *et al.* (2005) de que a triangulação possibilita captar a complexidade do objeto por meio da articulação entre diferentes olhares, esta investigação recorreu à articulação entre procedimentos de construção dos dados, operacionalizada pela combinação entre observação participante, entrevistas semiestruturadas e consulta documental. Tal articulação buscou apreender, de modo relacional, as práticas observadas, as percepções declaradas pelas professoras e as diretrizes formalmente prescritas, compondo um sistema integrado de construção dos dados.

3.3.1 Observação participante: imersão no fluxo do cotidiano

A observação participante, com baixo envolvimento operacional, foi adotada como estratégia central para apreender a materialidade e o contexto das práticas pedagógicas, permitindo compreender *in loco* como as diretrizes de EREER eram efetivadas e ressignificadas na dinâmica do cotidiano.

Sua principal contribuição foi articular as narrativas das entrevistas à trama concreta de interações, escolhas e constrangimentos do dia a dia, conferindo-lhes profundidade contextual. A técnica revelou-se fundamental para capturar a dimensão não declarada da prática, identificando estratégias docentes diante de situações envolvendo preconceito ou

discriminação (Gil, 2008; Minayo, 2014).

A observação foi conduzida com apoio de um roteiro (Apêndice A), que orientou o foco em três eixos analíticos sem engessar o olhar: (I) Práticas Pedagógicas (incorporação de vivências afro-brasileiras); (II) Interações e Mediação de Conflitos (intervenções sobre diversidade étnico-racial); e (III) Ambiente e Recursos Didáticos (representatividade racial no espaço). Os registros foram realizados em Diário de campo, complementados por registros fotográficos autorizados do ambiente e recursos e por gravações de áudio para reflexões pós-sessão.

A identificação e interpretação das ausências foram realizadas por um duplo movimento. Inicialmente, o roteiro de observação serviu como parâmetro do esperado, listando elementos indicativos da incorporação das diretrizes (ex.: presença de bonecas negras, intervenção explícita de conflitos raciais). A constatação da ausência repetida desses elementos, quando articulada com os dados das entrevistas e documentos, permitiu interpretá-la criticamente.

Uma ausência não foi tomada como um simples vazio. O "não visto", o que não estava lá, revelou-se tão significativo analiticamente quanto o "visto", o que estava presente. Foi na articulação dessas ausências com os dados das entrevistas e dos documentos que elas puderam ser interpretadas criticamente, assumindo relevância para a compreensão do processo de tradução da política em estudo.

3.3.2 Entrevistas semiestruturadas: narrativas do percurso

A escolha da entrevista como técnica corroborou a perspectiva de que ela é adequada para a obtenção de informações sobre o que as pessoas sabem, creem, sentem ou fazem, bem como suas razões para isso (Selltiz *et al.*, *apud* Gil, 2008, p. 109).

As entrevistas semiestruturadas ajustaram-se diretamente aos objetivos da pesquisa. Dirigidas às professoras do Infantil 1 e 5, elas tiveram o propósito de apreender informações comparáveis e, ao mesmo tempo, capturar narrativas amplas que revelassem as nuances de suas vivências e estratégias relacionadas à ERER.

A flexibilidade inerente a esta técnica favoreceu dois ganhos metodológicos centrais: o aprofundamento temático, permitindo à pesquisadora, municiada por suas anotações de campo, buscar explicações sobre eventos observados; e a contextualização, adaptando a linguagem e os exemplos ao universo discursivo de cada participante (Manzini, 2004).

As entrevistas foram conduzidas com base em roteiros específicos (Apêndice B),

que garantiram o foco nos objetivos da investigação sem impedir a exploração de temas emergentes. Cada sessão foi audiogravada, após consentimento, e acompanhada de anotações em caderno de campo para registrar percepções sobre reações não verbais e aspectos contextuais, conforme a recomendação de Bogdan e Biklen (1994). Esse duplo registro viabilizou posteriormente transcrições fiéis e ricas em detalhes para análise. A participação formalizou-se mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice C).

3.3.3 Consulta documental: procedimentos

A consulta documental teve como função fornecer as bases textuais para examinar as diretrizes formais da ERE (objetivo 1) e identificar as estratégias institucionais previstas para seu enfrentamento (objetivo 3). Seu propósito foi acessar a *policy* formal da SME-Fortaleza, entendendo-a como a expressão autorizada da política no plano documental (Secchi et al., 2023). Esses registros constituíram uma base importante para a interpretação posterior do material empírico, em articulação com os dados produzidos por meio das entrevistas e da observação. Essa articulação entre o plano do prescrito e o da prática configurou-se como estratégia central para analisar o processo de tradução da política (Bogdan; Biklen, 1994).

O recorte metodológico inicial priorizava documentos de duas esferas: a primeira corresponde aos Documentos normativos da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza/SME-Fortaleza, disponibilizados no seu site oficial, com destaque para o Documento Curricular Referencial de Fortaleza/DCRFort (Fortaleza, 2024), especialmente a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, bem como nos volumes complementares *A Cotidianidade na Educação Infantil* (volume 2) e *Cidadania, Diversidade e Inclusão* (volume 9). A segunda esfera refere-se ao Documento institucional do CEI, a Proposta Pedagógica da Instituição, compreendida como o principal instrumento de mediação e tradução local das orientações formuladas pela rede de ensino.

No caso do DCRFort (Fortaleza, 2024), o procedimento de consulta consistiu na busca eletrônica, por meio do localizador de texto, de termos-chave relacionados à população negra e à Educação para as Relações Étnico-Raciais, tais como: cultura africana, cultura afro-brasileira, história e cultura africana, Lei nº 10.639/2003, relações étnico-raciais, população negra, identidade negra, preconceito, racismo e discriminação. Após a localização dos termos, os trechos identificados foram lidos em seu contexto documental e examinados quanto à sua relevância para os objetivos 1 e 3 da pesquisa. A organização dos achados da consulta

documental foi realizada por meio de um modelo de registro apresentado no Apêndice D, no qual se sintetizam o documento consultado, o código atribuído, o trecho selecionado, sua classificação e uma observação analítica inicial.

No plano institucional, previa-se também a consulta à Proposta Pedagógica Institucional do CEI, compreendida, inicialmente, como importante instância local de tradução das orientações formuladas pela rede de ensino. Contudo, o trabalho de campo revelou uma condição distinta, que passou a demandar tratamento analítico específico.

3.3.4 Um achado do campo: a ausência da Proposta Pedagógica Institucional (AUS-PPI)

O trabalho de campo revelou uma situação crítica: o CEI Abule não possuía uma Proposta Pedagógica Institucional atualizada. A última versão datava de 2013, e, conforme relataram as professoras, a instituição passou por longos períodos sem coordenação pedagógica ou com rotatividade rápida de profissionais nessa função, o que impediu sua revisão e atualização.

A ausência deste documento não foi tratada como uma falha na construção dos dados, mas como um achado empírico relevante. Isso porque a inexistência de uma Proposta Pedagógica Institucional atualizada evidencia uma limitação na articulação entre as orientações normativas da rede e sua organização no plano institucional, incidindo sobre as condições em que a política é apropriada e traduzida no cotidiano da unidade.

No âmbito das instituições educativas, a Proposta Pedagógica Institucional constitui um dos principais instrumentos de organização e condução do trabalho pedagógico. Conforme argumenta Veiga (2004), o projeto político-pedagógico consiste na forma como a instituição organiza seu trabalho educativo, articulando objetivos institucionais, currículo, tomada de decisões e práticas de ensino.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) prevê a elaboração da proposta pedagógica como atribuição da unidade educacional, o que reforça o seu papel como elo entre as políticas educacionais e sua materialização no cotidiano.

Considerando que esta pesquisa analisa o processo de tradução da política de Educação para as Relações Étnico-Raciais no cotidiano de um CEI, a ausência de um documento que explicita a forma como a instituição incorpora e organiza pedagogicamente suas ações mostrou-se analiticamente significativa. Em outras palavras, a inexistência de uma Proposta Pedagógica Institucional atualizada passou a ser compreendida como uma condição institucional relevante para analisar como as orientações da política são interpretadas,

apropriadas ou materializadas nas práticas pedagógicas.

Por essa razão, tal ausência foi incorporada ao sistema de análise sob a categoria AUS-PPI (Ausência de Proposta Pedagógica Institucional). Essa categoria passou a funcionar como um dado condicionante da interpretação, atravessando a leitura dos diferentes materiais empíricos e contribuindo para compreender as condições institucionais sob as quais se produzem tanto as práticas observadas quanto os discursos das professoras entrevistadas.

Assim, a AUS-PPI foi assumida nesta pesquisa como uma condição institucional da tradução da política no contexto investigado, permitindo iluminar limites de condução pedagógica e de organização coletiva que incidem sobre a efetivação da EREER no cotidiano do CEI Abule.

3.4 Análise de dados: sistematização e interpretação das trilhas

O processo analítico desenvolvido nesta pesquisa configura-se como uma análise qualitativa interpretativa, organizada a partir de categorias analíticas definidas em diálogo com os objetivos específicos da investigação e operacionalizada mediante triangulação entre fontes de dados.

Tal escolha justifica-se pela necessidade de distinguir, no interior de cada objetivo, diferentes naturezas de evidência — o prescrito nos documentos, o declarado pelas professoras e o observado no cotidiano pedagógico — de modo a sustentar um movimento analítico capaz de apreender a complexidade do processo de tradução da política de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no contexto investigado.

O percurso analítico ancora-se nos princípios da pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994), Gil (2008) e Minayo (2014), e dialoga com a literatura que discute a triangulação como estratégia de ampliação da compreensão dos fenômenos sociais a partir de diferentes ângulos de análise (Minayo et al., 2005; Ferreira Nunes et al., 2020).

No caso desta pesquisa, a triangulação não foi tomada como mera justaposição de materiais empíricos, mas como um procedimento interpretativo construído em função do problema investigado e dos objetivos específicos, permitindo colocar em relação o que a política prescreve, o que as professoras dizem sobre ela e o que se materializa nas práticas pedagógicas.

Com esse propósito, o sistema analítico foi estruturado em duas etapas articuladas. Em um primeiro momento, foi elaborado um conjunto de categorias analíticas a priori, vinculado diretamente aos três objetivos específicos da pesquisa.

Em seguida, esse sistema inicial foi refinado para contemplar a diversidade de evidências produzidas a partir da consulta documental, das entrevistas semiestruturadas e das observações do cotidiano institucional. Tal refinamento resultou em uma arquitetura analítica capaz de preservar a especificidade de cada plano de evidência sem perder de vista sua articulação no processo de triangulação.

3.4.1 Sistema de categorias e codificação

O sistema de categorias proposto no projeto de qualificação foi estruturado a partir dos três objetivos específicos da pesquisa, dando origem a três categorias analíticas iniciais: DIR1, referente às Diretrizes de EREER da SME-Fortaleza; MUD2, relativa às mudanças percebidas pelas professoras em suas práticas e STR3, voltada às estratégias de enfrentamento do preconceito racial. Naquele momento, essas categorias cumpriam a função de orientar, em nível mais geral, a futura organização do corpus empírico.

Entretanto, o avanço da pesquisa de campo e o contato aprofundado com os dados produzidos evidenciaram que esse sistema inicial, embora pertinente como ponto de partida, mostrava-se insuficiente para dar conta da complexidade analítica da investigação. Isso ocorreu porque cada objetivo específico passou a mobilizar evidências de naturezas distintas, produzidas por meio de diferentes técnicas de construção dos dados e da consulta documental, exigindo um tratamento mais refinado no momento da codificação e da interpretação.

O primeiro fator que motivou esse redimensionamento diz respeito, justamente, à composição do corpus. Conforme delineado no desenho metodológico, a pesquisa mobilizou entrevistas semiestruturadas, observações do cotidiano pedagógico e consulta documental. Essas estratégias não produziram um conjunto homogêneo de evidências. Ao contrário, permitiram acessar planos distintos do fenômeno investigado: os documentos tornaram visíveis as prescrições e orientações formais da política; as entrevistas evidenciaram as percepções, interpretações e sentidos atribuídos pelas professoras; e as observações tornaram possível acompanhar a materialização — ou não — dessas orientações nas práticas cotidianas.

Nesse sentido, a análise exigia que, no interior de cada objetivo específico, as evidências fossem distinguidas segundo sua natureza. Essa distinção mostrou-se necessária para evitar que documentos, falas e registros de observação fossem reunidos sob uma mesma rubrica genérica, o que tenderia a obscurecer, no momento da triangulação, as relações de convergência, complementaridade e divergência entre diferentes planos da política em ação.

O segundo fator decorreu da própria estrutura dos instrumentos de pesquisa. O

roteiro de entrevista foi organizado em blocos temáticos articulados aos objetivos específicos da investigação: um bloco voltado à compreensão das diretrizes de EREER, outro às mudanças percebidas nas práticas e outro às estratégias pedagógicas de prevenção e enfrentamento do preconceito racial. Essa organização já expressava, no plano da construção dos dados, uma diferenciação analítica entre os fenômenos investigados. Preservar essa diferenciação no momento da codificação tornou-se, portanto, uma exigência de coerência interna entre o desenho metodológico e o processo de análise.

O terceiro fator relaciona-se à própria exigência de precisão analítica imposta pela triangulação entre fontes de dados. Conforme adotada nesta pesquisa, a triangulação consistiu em colocar em relação diferentes evidências empíricas referentes a um mesmo objetivo, de modo a identificar aproximações, deslocamentos, reforços e incoerências entre o prescrito, o declarado e o observado. Para que esse procedimento fosse viável, era necessário que cada evidência estivesse claramente situada em seu respectivo plano analítico.

Diante disso, o sistema inicial foi refinado e passou a adotar uma lógica uniforme de codificação, articulando: **(a)** o eixo temático vinculado ao objetivo da pesquisa; **(b)** a natureza da evidência analisada; e **(c)** a ordem de ocorrência do trecho codificado no corpus.

Desse modo, o sistema final foi organizado da seguinte forma:

Quadro 3- Sistema de categorias analíticas, natureza da evidência, códigos e definições operacionais

Objetivo específico	Categoria analítica	Natureza da evidência	Código	Definição operacional
Objetivo 1	Diretrizes de EREER da SME-Fortaleza	Prescrito	DIR1-DOC	Diretrizes formais de Educação para as Relações Étnico-Raciais presentes nos documentos da SME-Fortaleza.
Objetivo 1	Diretrizes de EREER da SME-Fortaleza	Declarado	DIR1-DECL	Compreensões das professoras sobre as diretrizes de EREER da SME-Fortaleza e relatos acerca

Objetivo específico	Categoria analítica	Natureza da evidência	Código	Definição operacional
				de sua inserção nas práticas pedagógicas
Objetivo 1	Diretrizes de EREER da SME-Fortaleza	Observado	DIR1-OBS	Evidências observadas da inserção das diretrizes de EREER no cotidiano pedagógico
Objetivo 2	Mudanças nas práticas pedagógicas	Declarado	MUD2-DECL	Relatos das professoras sobre mudanças percebidas, permanências ou ausência de mudanças em suas práticas pedagógicas
Objetivo 2	Mudanças nas práticas pedagógicas	Observado	MUD2-OBS	Evidências observadas de mudanças, permanências ou deslocamentos nas práticas pedagógicas
Objetivo 3	Estratégias pedagógicas de prevenção e enfrentamento do preconceito racial	Prescrito	STR3-DOC	Orientações documentais sobre prevenção e enfrentamento do preconceito ou discriminação racial
Objetivo 3	Estratégias pedagógicas de prevenção e enfrentamento do preconceito racial	Declarado	STR3-DECL	Estratégias pedagógicas relatadas pelas professoras para prevenir e enfrentar situações de preconceito racial
Objetivo 3	Estratégias pedagógicas de	Observado	STR3-OBS	Estratégias pedagógicas efetivamente observadas no

Objetivo específico	Categoria analítica	Natureza da evidência	Código	Definição operacional
	prevenção e enfrentamento do preconceito racial			cotidiano institucional

Fonte: Elaborado pela autora.

Além das categorias diretamente vinculadas aos objetivos específicos, a pesquisa incorporou a categoria transversal AUS-PPI, destinada a registrar a ausência de Proposta Pedagógica Institucional atualizada na unidade investigada. Essa categoria operou como dado condicionante da análise, incidindo sobre os diferentes eixos interpretativos da pesquisa

A estrutura de codificação adotada seguiu, portanto, uma lógica alfanumérica composta por: (1) prefixo temático associado ao objetivo específico (DIR, MUD, STR); (2) numeral correspondente ao objetivo (1, 2, 3); (3) sufixo indicativo da natureza da evidência (DOC, DECL, OBS); e (4) numeração sequencial de ocorrência do trecho no corpus.

Assim, por exemplo, o código DIR1-DECL.3 refere-se ao terceiro trecho codificado no eixo do Objetivo 1, proveniente do plano declarado. Já o código STR3-OBS.2 identifica o segundo trecho relativo ao Objetivo 3, no plano observado.

A categoria AUS-PPI, por seu caráter transversal, não seguiu essa mesma estrutura de vinculação a objetivo específico, sendo registrada separadamente sempre que a ausência da Proposta Pedagógica Institucional se apresentava como dado empiricamente relevante para a interpretação das evidências.

Todas as evidências codificadas foram organizadas na Planilha de Codificação do Corpus (Apêndice F). A descrição completa do sistema de categorias, dos critérios de codificação e da estrutura dos códigos encontra-se detalhada no Apêndice E – Sistema de Categorias e Critérios de Análise.

3.4.2 Procedimentos de Análise

O processo analítico desenvolveu-se em **quatro etapas complementares**, compreendendo desde a organização do material empírico até a triangulação das evidências.

Primeira etapa: preparação do corpus inicialmente, procedeu-se à organização

sistemática de todo o material empírico construído ao longo da pesquisa. Os documentos oficiais da SME – especialmente o Documento Curricular Referencial de Fortaleza/DCRFort (Fortaleza, 2024) em seus diferentes volumes – foram reunidos em formato digital e preparados para consulta sistemática por meio de ferramentas de busca eletrônica, conforme os procedimentos descritos na subseção 3.3.4.

As entrevistas, audiogravadas com autorização das participantes, foram transcritas na íntegra, respeitando as marcas de oralidade e as pausas consideradas significativas para a compreensão dos relatos.

Os registros do Diário de campo, produzidos ao longo do período de observação, foram digitalizados e organizados cronologicamente, com a identificação de datas, turmas e situações observadas. Esse conjunto de materiais, devidamente organizado, constituiu o corpus da pesquisa.

Segunda etapa: definição do sistema de categorias. Procedeu-se à consolidação do sistema de categorias analíticas, com base nos objetivos específicos da pesquisa. Partiu-se das categorias iniciais DIR1, MUD2 e STR3, posteriormente refinadas segundo a natureza das evidências mobilizadas em cada objetivo.

Esse refinamento resultou no sistema final composto por DIR1-DOC, DIR1-DECL e DIR1-OBS, no caso do Objetivo 1; MUD2-DECL e MUD2-OBS, no caso do Objetivo 2; e STR3-DOC, STR3-DECL e STR3-OBS, no caso do Objetivo 3, além da categoria transversal AUS-PPI. A estrutura completa desse sistema encontra-se sistematizada no Apêndice E.

Terceira etapa: codificação do corpus. Todo o material empírico foi submetido a um processo manual de codificação. Trechos considerados significativos para responder aos objetivos específicos da pesquisa foram identificados e classificados segundo as categorias previamente definidas.

Este procedimento resultou na elaboração Planilha de Codificação do Corpus (Apêndice F), na qual as evidências foram organizadas por categoria, natureza da evidência e fonte de origem, recebendo códigos alfanuméricos sequenciais que possibilitaram sua localização e referência cruzada ao longo da análise.

Quarta etapa: triangulação das evidências. Concluída a codificação, as evidências foram organizadas por objetivo específico na Planilha Síntese para Triangulação (Apêndice G). Esse instrumento permitiu colocar em relação, no interior de cada objetivo, as evidências do plano prescrito, do plano declarado e do plano observado, tornando possível identificar convergências, complementaridades e divergências entre as diferentes camadas

empíricas.

Foi também nessa etapa que a categoria AUS-PPI se consolidou como elemento transversal de interpretação, ao incidir sobre os três objetivos investigados e iluminar limites institucionais importantes para a compreensão da tradução da política no contexto do CEI.

A partir desse movimento, foram selecionadas, para compor o capítulo analítico, as evidências mais expressivas para a compreensão de cada objetivo específico. A seleção considerou, sobretudo, sua relevância para evidenciar aproximações, tensões, descompassos e articulações entre o prescrito, o declarado e o observado, bem como o papel condicionante da ausência de uma Proposta Pedagógica Institucional atualizada na unidade pesquisada.

3.4.3 Procedimentos de triangulação

Na pesquisa qualitativa, a triangulação, não consiste apenas em reunir diferentes técnicas de construção de dados. Conforme discutem Flick (2009) e Minayo *et al.* (2005), trata-se de uma estratégia que amplia as possibilidades de compreensão do fenômeno investigado ao permitir que ele seja examinado a partir de diferentes perspectivas. Nesta pesquisa, essa compreensão exigiu distinguir dois movimentos metodológicos complementares.

O primeiro deles diz respeito ao desenho de construção dos dados. Nesse plano, a investigação foi estruturada mediante três procedimentos articulados aos objetivos específicos da pesquisa: entrevistas semiestruturadas, observações do cotidiano institucional e consulta documental. A articulação entre essas estratégias permitiu acessar diferentes dimensões do fenômeno investigado, produzindo um conjunto plural de materiais empíricos.

O segundo movimento refere-se ao plano da análise, no qual foi adotada a triangulação entre fontes de dados. Nesse momento, o foco não recaiu apenas sobre a existência de materiais distintos, mas sobre a possibilidade de colocá-los em relação interpretativa, de modo a compreender como a política de ERER se apresenta no plano das prescrições formais, como é interpretada pelas professoras e como se materializa, com maior ou menor intensidade, nas práticas pedagógicas observadas.

Assim, no interior de cada objetivo específico, a triangulação consistiu em colocar em diálogo três planos analíticos: o prescrito, visível nos documentos consultados; o declarado, expresso nas narrativas das professoras; e o observado, registrado no Diário de campo durante o acompanhamento do cotidiano pedagógico.

Esse movimento possibilitou identificar convergências, quando diferentes evidências apontavam na mesma direção; complementaridades, quando uma evidência ajudava

a esclarecer ou ampliar outra; e divergências, quando os materiais indicavam distanciamentos entre orientação institucional, discurso docente e prática cotidiana.

Nessa dinâmica analítica, a categoria AUS-PPI assumiu papel central como dado condicionante transversal. Sua recorrência ao longo da análise permitiu compreender que a ausência de uma Proposta Pedagógica Institucional atualizada não se restringia a uma lacuna documental, mas constituía uma condição institucional com efeitos sobre o modo como a política era apropriada, organizada e traduzida no cotidiano da unidade.

Dessa forma, AUS-PPI passou a operar como eixo interpretativo que iluminou limites de institucionalização, dificuldade na tradução local das diretrizes da rede e dificuldades para manter coletivamente as práticas relacionadas à ERER.

Esse percurso analítico, ancorado na triangulação entre fontes de dados e na literatura sobre pesquisa qualitativa, constituiu o caminho metodológico adotado para compreender o processo de tradução da política de ERER no cotidiano do CEI investigado.

3.5 Condições de produção da pesquisa: desafios, apoios e implicações na construção do conhecimento

Toda pesquisa é atravessada pelas condições concretas em que é produzida. Reconhecer esses atravessamentos não constitui um exercício de justificativa, mas um compromisso ético e epistemológico com a transparência do processo investigativo. Nesta seção, apresentam-se os principais fatores que facilitaram e dificultaram a realização deste estudo, bem como algumas implicações dessas condições para a construção do texto final.

O primeiro e mais estrutural desafio refere-se às condições de afastamento do trabalho. Amparado pelo Decreto nº 16.294, de 12 de junho de 2025, que regulamenta os afastamentos para estudos no município de Fortaleza, foi obtido o direito de afastamento das horas excedentes às 100 horas semanais dentro da Região Metropolitana.

Na prática, contudo, isso significou que, durante o período de afastamento, a realização da pesquisa precisou ser conciliada com demandas remanescentes do trabalho que não puderam ser integralmente suspensas, além de compromissos pessoais e domésticos. O tempo destinado à escrita, à análise dos dados e à reflexão teórica mostrou-se, portanto, frequentemente fragmentado e disputado com outras responsabilidades.

Esse cenário tornou-se ainda mais desafiador na etapa final da pesquisa, quando, com o encerramento do período de afastamento – vinte quatro meses - houve o retorno à instituição de origem para retomada das atividades profissionais. A escrita da análise dos dados

e a finalização da dissertação passaram, então, a ocorrer nos interstícios da jornada de trabalho, em um contexto de sobrecarga que inevitavelmente impactou a fluidez do processo de escrita e o tempo disponível para aprofundamento de algumas discussões.

Outro desafio significativo foi o tempo necessário para encontrar o lócus da pesquisa. Um dos critérios estabelecidos para a seleção do Centro de Educação Infantil/CEI era que não houvesse atuação prévia na instituição em função técnica vinculada à SME-Fortaleza, de modo a minimizar possíveis vieses decorrentes de relações profissionais anteriores. Esse cuidado metodológico, embora necessário para preservar a integridade da investigação, prolongou o processo de busca por uma unidade que atendesse aos critérios definidos e que se dispusesse a participar da pesquisa, consumindo um período considerável do cronograma inicialmente previsto.

Apesar dos desafios, a realização desta pesquisa também foi amparada por importantes redes de apoio. Entre elas, destaca-se o acompanhamento atento e acolhedor da orientadora da pesquisa, cuja condução combinou rigor acadêmico e sensibilidade diante das dificuldades do percurso. Suas leituras cuidadosas e devolutivas precisas foram fundamentais para orientar os caminhos teórico-metodológicos da investigação e para alimentar a confiança necessária nos momentos de maior incerteza.

Outro elemento relevante foi a rede de colaboração formada pelo esposo e por amigos mestres e doutores, que generosamente se dispuseram a dialogar sobre dúvidas conceituais, metodológicas e analíticas ao longo do processo. Essas conversas, embora informais, assumiram muitas vezes a densidade de espaços coletivos de reflexão, ampliando a compreensão sobre os temas investigados e contribuindo para o amadurecimento das análises.

No trabalho de campo, o acolhimento da coordenadora e das professoras do CEI investigado foi igualmente decisivo. A abertura para a presença no espaço institucional, a confiança depositada na pesquisa e a disponibilidade para compartilhar práticas, saberes e dilemas do cotidiano pedagógico criaram condições favoráveis para a construção de dados ricos e densos. Sem essa receptividade, a imersão no cotidiano institucional e o diálogo com os sujeitos da pesquisa não teriam sido possíveis.

Outro aspecto que merece ser mencionado refere-se às condições emocionais vivenciadas ao longo do percurso. A realização da pesquisa coincidiu com períodos de oscilações significativas na saúde mental, circunstância que demandou acompanhamento especializado durante parte desse processo e uma solicitação de prorrogação para a defesa deste trabalho.

A escrita acadêmica tende, muitas vezes, a silenciar essas dimensões subjetivas; contudo, elas fazem parte da experiência concreta de quem realiza a investigação e podem influenciar o ritmo, a concentração e a disposição para o trabalho intelectual. Reconhecer essa dimensão contribui para situar o processo de produção do conhecimento em sua condição humana e histórica.

Diante dessas circunstâncias, é necessário reconhecer que as condições em que esta pesquisa foi produzida atravessam, de algum modo, o texto final. Caso o tempo disponível tivesse sido mais amplo, o afastamento tivesse sido integral ou as condições pessoais tivessem sido mais estáveis, possivelmente a dissertação teria alcançado outro ritmo de elaboração e maior fôlego analítico em determinados momentos.

Contudo, a produção do conhecimento também se inscreve nas possibilidades concretas de cada contexto. Reconhecer os limites não constitui um gesto de desculpa, mas uma forma de situar o trabalho em suas condições reais de emergência.

O texto que aqui se apresenta corresponde, portanto, ao melhor resultado possível nas circunstâncias vividas ao longo do processo investigativo. Ele carrega marcas de cansaço, mas também de persistência; de fragmentação, mas igualmente de cuidado e compromisso com o tema investigado. Espera-se que estas reflexões possam contribuir para ampliar a compreensão sobre a política de Educação para as Relações Étnico-Raciais e para fortalecer práticas antirracistas no cotidiano da Educação Infantil.

4 O CEI ABULE: CONTEXTO INSTITUCIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ERER

A análise apresentada neste capítulo parte da compreensão de que a política de ERER não chega à instituição de forma linear nem se materializa automaticamente no cotidiano pedagógico. Tomando a tradução da política como eixo interpretativo, os dados foram analisados a partir das relações entre o prescrito, o declarado e o observado, buscando compreender como as diretrizes da rede são apropriadas, parcialmente incorporadas ou neutralizadas no contexto investigado. Nessa leitura, a categoria transversal AUS-PPI também se mostrou importante para evidenciar limites institucionais que incidem sobre a manutenção coletiva das práticas.

4.1 O contexto institucional e a AUS-PPI

O Centro de Educação Infantil investigado está situado em uma região predominantemente residencial, caracterizada pela presença comércio local e de serviços essenciais que atendem às demandas cotidianas da população residente no entorno. Trata-se de um território urbano marcado por dinâmicas comunitárias próprias, no qual pequenas atividades comerciais e equipamentos públicos compõem a infraestrutura social disponível para as famílias da região.

No que se refere ao comércio e aos serviços de alimentação, observa-se a presença de restaurantes, pequenos estabelecimentos gastronômicos e quiosques, favorecidos pela proximidade com a faixa litorânea da cidade. Essa característica contribui para a circulação de moradores e trabalhadores na região, além de favorecer atividades econômicas voltadas ao atendimento de moradores e visitantes. O bairro conta ainda com supermercados e mercadinho, responsáveis por suprir necessidades cotidianas da população local, além de estabelecimentos de médio porte localizados em vias de maior circulação.

Em relação aos serviços de saúde e assistência, o território dispõe de equipamentos públicos vinculados à rede municipal, entre os quais se destacam as Unidades de Atenção Primária à Saúde/UAPS – conhecidas pela população como postos de saúde - o Centro de Referência em Assistência Social/CRAS, equipamento que presta Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família/PAIF e o Centro de Referência Especializado em Assistência Social/CREAS, que atua em caso de violências de direitos.

O território também conta com organizações da sociedade civil e associações

comunitárias que desenvolvem atividades de apoio social, contribuindo para a oferta de ações voltadas ao fortalecimento de vínculos comunitários e ao atendimento de demandas sociais locais.

No campo educacional e sociocultural, além do próprio Centro de Educação Infantil Abule, a região conta com outras unidades escolares pertencentes às redes públicas municipal e estadual, configurando um conjunto de equipamentos educacionais que atendem diferentes etapas da educação básica. Paralelamente, são desenvolvidas iniciativas comunitárias e projetos sociais voltados especialmente para crianças e jovens, com atividades relacionadas ao esporte, lazer e convivência comunitária.

No que se refere à infraestrutura urbana e à acessibilidade, a área é atendida por linhas de transporte coletivo que conectam o território a diferentes regiões da cidade, incluindo áreas centrais e terminais de integração. Essa condição favorece o deslocamento cotidiano da população para trabalho, estudo e acesso a serviços públicos.

Localizado em um bairro que apresenta um perfil demográfico expressivo e indicadores socioeconômicos que evidenciam condições de vulnerabilidade social quando comparado a áreas mais favorecidas da capital, o CEI Abule, como denominado neste trabalho, é um dos 190 Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza que atendem crianças do infantil 1 ao 5 (Fortaleza, s.d.).

Os resultados do Censo Demográfico 2022 indicam que a renda média mensal nesse bairro é estimada em R\$ 684,18, valor significativamente inferior à média observada em bairros de maior dinamismo econômico da capital (IBGE, 2023). Quanto ao desenvolvimento humano, o índice de desenvolvimento humano por bairro (IDH-bairro) divulgado em levantamento municipal para o território indica 0,33, valor classificado como muito baixo, evidenciando precariedades estruturais nas dimensões associadas a renda, escolaridade e condições de vida. Estudos recentes do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará/IPECE (IPECE, 2025) apontam que o bairro onde está situado o CEI Abule está entre aqueles com menor rendimento médio e maiores desafios sociais.

Esses elementos evidenciam que o CEI investigado se insere em um contexto marcado por desigualdades históricas e precariedades socioeconômicas, aspecto relevante para a compreensão das dinâmicas educacionais e das políticas públicas implementadas no território.

A estrutura física da instituição além de dispor de alguns mecanismos de acessibilidade, ainda que insuficientes, como rampas de acesso. É constituída por uma sala de coordenação com banheiro, uma sala de professores, um banheiro para funcionários, uma sala

de cinema, um teatro que também funciona como auditório para programações coletivas, um escovódromo, um banheiro para as crianças, um pátio aberto com pinturas no chão que convidam a brincadeiras - como a amarelinha africana - um parque cercado com brinquedos de plásticos de grande porte, chuveirões para banho coletivo no pátio, uma pequena casa de alvenaria, um espaço com plantas denominado por todos como “jardim”, refeitório com cadeiras e mesas insuficientes para o número de crianças, uma cozinha de dimensões reduzidas e 11 salas destinadas aos agrupamentos de crianças.

Conforme o mapa de turmas - fornecido pela coordenação - o CEI Abule possui 16 turmas, distribuídas em 11 salas de referência das crianças, com um total geral de 188 crianças matriculadas, dentre as quais 17 são identificadas como público da Educação Especial (N/E). Para os fins desta pesquisa, o recorte empírico incide sobre duas turmas: Infantil 1 A (integral) e Infantil 5 B, no turno da tarde.

A turma Infantil 1 A, única que dispõe de banheiro anexo, está localizada na sala 01, com 47 m² de área física. O grupo é composto por 16 crianças, sem registro de necessidades especiais (N/E). Trata-se de um agrupamento de bebês, o que implica demandas específicas relacionadas ao cuidado, à organização dos espaços e ao acompanhamento pedagógico, sobretudo no que se refere às interações, à exploração do ambiente e às experiências iniciais no contexto institucional.

No que se refere à organização do espaço, a sala dispõe de seis mesas e dezoito cadeiras, dispostas lado a lado em uma das extremidades. Os brinquedos encontram-se armazenados em caixas plásticas e organizados sobre uma pequena mesa posicionada em um dos cantos, próxima à televisão e às mochilas das crianças. O ambiente conta ainda com armários e uma seção de leitura, composta por alguns livros fixados em mural em outro ponto da sala, sem referência racial, além de almofadas dispostas sobre um pequeno tapete de tecido, configurando um espaço destinado às práticas de leitura e a momentos de acolhimento.

Foi percebida a existência de bonecas negras do tipo Abayomi guardadas dentro de uma caixa, no armário da professora, indisponíveis às crianças. As bonecas disponíveis às crianças, no cotidiano, são beges e brancas, o que comunica, silenciosamente, que a representatividade negra não ocupa lugar de centralidade nas interações ordinárias da sala.

No que diz respeito aos elementos visuais presentes nas paredes, observa-se que a única referência racial identificada consiste em duas fotografias de crianças indígenas. Os demais materiais expostos restringem-se a letras do alfabeto e números, dispostos fora do campo de visão e alcance das crianças. Em uma turma de bebês, essa organização suscita

questionamentos sobre a intencionalidade pedagógica do espaço: que sentidos tem esses materiais para crianças entre um e dois anos quando não podem ser manipulados nem explorados em interação com o ambiente?

A representatividade racial, portanto, apresenta-se mínima e insuficiente no conjunto do ambiente. Embora as fotografias de indígenas constituam um aspecto positivo, sua presença é isolada e não se articula a uma composição mais ampla de valorização da diversidade. Há ainda um espelho permanentemente coberto pelas toalhas dos bebês, limitando a possibilidade das crianças se verem e se reconhecerem no espaço educativo.

Em uma turma de bebês, o espelho não é um mero objeto decorativo. Como ensina Wallon (1971), é diante do espelho que a criança gradualmente se reconhece como sujeito, distinguindo seu corpo do mundo e iniciando o processo de constituição da autoimagem – etapa imprescindível para o desenvolvimento da autoestima. O espelho coberto, portanto, limita uma experiência cotidiana de reconhecimento de si.

A questão que se impõe não é apenas porque o espelho está coberto, mas o que essa cobertura revela sobre a lógica de organização do espaço. A resposta parece residir menos numa intenção pedagógica deliberada e mais em uma lógica operacional da rotina. As toalhas precisam ser penduradas e o espelho, localizado em posição acessível, acaba servindo como varal improvisado. Forneiro (1998) lembra que a organização do espaço na Educação Infantil também ensina, comunica valores, prioridades e concepção de infância. Nesse sentido, o modo como o espaço é utilizado e ressignificado interfere diretamente nas experiências possíveis para as crianças.

Já a turma Infantil 5 B está alocada na sala 09, com 12 m² de área física, funcionando nos turnos manhã e tarde. No turno da manhã, registra 10 crianças, sendo 1 com N/E; no turno da tarde, há 09 crianças, sendo 2 com N/E. A presença significativa de crianças da Educação Especial, demanda a necessidade de estratégias pedagógicas inclusivas e atenção às condições materiais do espaço.

A ambientação da sala, em sua totalidade, não retrata representatividade negra. Não há imagens de pessoas negras, livros com protagonismo negro, brinquedos diversos ou materiais de representação fenotípica. O espaço é ocupado majoritariamente por mesas, cadeiras, armários da professora e materiais didáticos genéricos como alfabeto, números, bandeiras nacional e estadual - dispostos nas paredes, acima do campo de visão das crianças.

A organização da sala sugere que o espaço não se estrutura prioritariamente a partir das experiências e referências identitárias das crianças. A diversidade racial, nesse contexto,

não aparece como elemento constitutivo da ambientação. É imperioso destacar que o espaço não se limita apenas ao seu aspecto físico, ou seja, ao lugar que permite ou impede certas ações. Ele também opera simbolicamente, transmitindo valores e produzindo sensibilidades. Assim, é moldado por uma estética e uma aparência visual que influencia de forma relevante a maneira como percebemos o mundo e, por consequência, nossa sensibilidade (Ostetto, 2011).

Ao privilegiar letras e números como elementos centrais da ambientação, a sala parece antecipar uma lógica de formalização mais próxima do Ensino Fundamental. No entanto, as crianças já estão imersas em uma sociedade onde práticas sociais de leitura e escrita são correntes, e cabe à Educação Infantil justamente articular as experiências e os saberes infantis com os conhecimentos socialmente valorizados. Não se trata, portanto, de ensinar letras e números de forma antecipada, mas de cultivar o amor por eles. Quando esses códigos aparecem dissociados da experiência sensível, da ludicidade e da identidade das crianças, tendem a se converter em signos esvaziados de sentido (Alves, 2004).

A diferença de espaço entre as turmas é reveladora: enquanto o Infantil 1 dispõe de uma área relativamente adequada, o Infantil 5 opera em condições de extremo adensamento. Isso inviabiliza a organização de cantos temáticos, além de limitar a circulação e o acesso a materiais. Reconhece-se que a configuração física do ambiente impacta significativamente a qualidade das vivências infantis. No entanto, mesmo diante de restrições arquitetônicas, é possível intervir para tornar o espaço mais acolhedor e convidativo, tanto para as crianças quanto para os adultos que ali permanecem por longos períodos do dia (Goldschmied; Jackson, 2006),

A estrutura física, contudo, é apenas a face mais visível de um contexto mais amplo de precarização. A instituição não possui Proposta Pedagógica institucional/PPI atualizada – a última versão data de 2013 - e a instabilidade na coordenação pedagógica, marcada por longos períodos de vacância e rotatividade, impediu sua revisão.

A ausência de um instrumento que deveria traduzir as diretrizes centrais da SME em um projeto coletivo para a unidade (Veiga, 2004; Libâneo, 2013) produz, entre outras consequências, o isolamento docente. Essa condição aparece de forma explícita na fala de uma das professoras: *Eu considero que a gente está muito por si mesma, se autogerindo o tempo inteiro aqui* (Felipa, 2025).

No contexto do CEI Abule, a ausência de uma Proposta Pedagógica Institucional/PPI atualizada surge como um dado importante para entendermos como a instituição funciona. Não se trata de um detalhe burocrático qualquer: as falas das professoras

mostram que essa falta repercute diretamente na organização coletiva do trabalho e dificulta que haja encaminhamentos comuns entre as diferentes turmas. Tal condição integra o contexto institucional em que a política de ERER é recebida e traduzida no cotidiano.

4.2 Condições de funcionamento e mediações do trabalho pedagógico

No item anterior, foi apresentado alguns aspectos do contexto institucional do CEI Abule. Agora, será examinado mais de perto as condições de funcionamento que afetam diretamente o trabalho pedagógico. No material empírico, essas condições aparecem principalmente na falta de apoio dentro da sala de referência, na sobrecarga das professoras, na escassez de recursos materiais, na instabilidade dos vínculos de trabalho e na rotatividade de profissionais. Esses elementos não são apenas um cenário que contextualiza a prática, eles interferem diretamente nas possibilidades de dar continuidade e consistência ao trabalho pedagógico.

Sobre a insuficiência de apoio dentro da sala, em vários momentos da observação, a ausência da assistente de Maria levou a professora do Infantil 1 a dizer: *agora, é sobreviver* (Maria, 2025). Essa frase não é apenas um desabafo do momento. Ela explicita a passagem de um trabalho pedagogicamente intencional para uma atuação marcada pela urgência. Quando a professora precisa concentrar seus esforços em garantir a integridade física das crianças e em administrar o mínimo da rotina, sobra pouco espaço para intervenções mais qualificadas e para dar sequência a propostas pedagógicas.

Nessas circunstâncias, a sobrecarga é um efeito concreto de uma organização do trabalho em que faltam condições mínimas de apoio. Os dados mostram que, em determinados momentos, o cotidiano da sala se reduz ao atendimento das urgências, o que limita o potencial pedagógico das experiências oferecidas às crianças. Essa realidade afeta o planejamento, a continuidade das propostas e a possibilidade de desenvolver ações que exigem maior intencionalidade e acompanhamento (Diário de campo, 2025).

Outro aspecto que tensiona o trabalho pedagógico diz respeito à escassez de recursos e materiais disponíveis na instituição. As professoras pontuaram que a efetivação de propostas pedagógicas, inclusive aquelas vinculadas à ERER, depende frequentemente de materiais adquiridos, produzidos ou compartilhados por elas mesmas. Esse dado mostra que a insuficiência de recursos não se limita a uma carência pontual, mas integra as condições concretas em que o trabalho docente se realiza (Maria e Felipa, 2025).

Na Educação Infantil, materiais, brinquedos, livros e elementos de ambientação

participam da organização das experiências e da construção de referências para as crianças. Quando faltam recursos representativos, diminuem as possibilidades de manter práticas mais contínuas e disseminadas no cotidiano. Desse modo, a escassez de materiais também interfere nas condições em que determinadas propostas podem ser planejadas, realizadas e retomadas ao longo do tempo.

O vínculo de trabalho é outro aspecto que tensiona a ação docente. Maria é contratada temporariamente e está na instituição há menos de um ano, o que torna mais delicada a sua inserção no contexto investigado. É importante ler essa condição como expressão de uma forma de organização do trabalho docente marcada por menor estabilidade e menor tempo de permanência na unidade.

A presença de uma professora contratada temporariamente no campo investigado não constitui um dado secundário, mas expressão de uma realidade mais ampla da educação pública, já assinalada no capítulo metodológico. No contexto da Educação Infantil, essa condição assume especial relevância, pois a alta rotatividade e a baixa permanência na instituição afetam a continuidade do trabalho pedagógico, a construção de vínculos com as crianças e as famílias, a memória pedagógica e a participação no trabalho coletivo. No caso da ERER, esses fatores ganham peso adicional, uma vez que a continuidade das práticas antirracistas depende também de estabilidade, tempo de inserção e condições institucionais para sua construção compartilhada.

A rotatividade também emerge como um elemento importante. A instabilidade das equipes compromete a continuidade pedagógica, especialmente em uma etapa da educação em que o trabalho educativo depende de constância, previsibilidade e construção progressiva de vínculos. Quando os profissionais entram e saem com frequência, dificulta-se a possibilidade de consolidar projetos comuns, alinhar práticas e prosseguir com ações institucionais de médio prazo.

Esses limites de continuidade e articulação coletiva não atingem apenas as docentes com vínculo temporário, mas também se deixam perceber na experiência de professoras com maior tempo de permanência na rede. Mesmo no caso de Felipa, que é concursada e tem maior tempo de rede, aparecem indícios de que a organização coletiva do trabalho encontra limites importantes. Quando ela diz que sente falta da *unificação do trabalho docente* e de *um documento interno, da escola [...] que permita trabalhar a mesma temática com toda a escola* (Felipa, 2025), está explicitando a dificuldade de construir maior coesão entre as turmas e maior continuidade entre as ações desenvolvidas na instituição.

Desse modo, as condições de funcionamento observadas no CEI Abule atravessam e

moldam a forma como o trabalho se realiza concretamente. Falta de apoio, sobrecarga, vínculo precário e rotatividade não são fatores periféricos. Ao contrário, eles interferem nas possibilidades de planejamento, continuidade e articulação coletiva, tornando mais difícil garantir práticas pedagógicas permanentes e compartilhadas.

Nessa direção, as condições de trabalho integram as circunstâncias concretas por meio das quais a política da EREER da SME-Fortaleza chega à instituição, é apropriada pelas professoras e encontra maiores ou menores possibilidades de permanecer no cotidiano. Em outras palavras, a tradução da política não depende somente da existência de diretrizes formais ou do engajamento individual das docentes. Ela depende também das condições efetivas em que o trabalho pedagógico se realiza.

4.3 A compreensão e inserção das diretrizes de EREER

4.3.1 O prescrito: o que orienta a SME

A consulta aos documentos que orientam a política de Educação para as Relações Étnico-Raciais/ERER da SME-Fortaleza para a Educação Infantil revelou um conjunto de diretrizes formalmente alinhadas às normativas nacionais. No plano prescrito, a política aparece associada à valorização da diversidade, ao enfrentamento da discriminação racial e à incorporação da temática ao cotidiano institucional.

O Documento Curricular Referencial de Fortaleza/DCRFort (Fortaleza, 2024) constitui-se como guia oficial da educação básica da rede municipal, articulado à BNCC (Brasil, 2017), e propõe-se a orientar o planejamento e a prática docente com base na diversidade local e na garantia de aprendizagens com equidade. Nesse documento, há uma vinculação explícita entre a implementação da EREER e o projeto pedagógico das instituições. Conforme registrado:

[...] a Lei 10.639/03 confere à escola o importante lugar de mediação dos saberes sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições educacionais devem, portanto, dar espaço para a efetivação desses marcos legais. (Fortaleza, 2024, p. 36, v. 2).

Esse trecho indica que, no plano documental, a EREER não é apresentada como ação pontual nem como responsabilidade isolada do professor, mas como diretriz a ser incorporada ao projeto formativo da instituição. O prescrito, portanto, atribui à instituição, enquanto coletividade, a responsabilidade pela condução da política.

Além dessa vinculação ao projeto pedagógico, o documento também apresenta

orientações para a materialização da EREER na cotidianidade institucional:

Trazer para as paredes da instituição diferentes imagens positivas com histórias e características diversas, ter cuidado com a linguagem (a cor preta não é sinônimo de sujeira, de maldade ou de coisas ruins e nem a cor de pele é representada apenas pelo lápis de cor bege claro), utilizar materiais pedagógicos que apresentem a diversidade existente na sala de convivência e conversar com os colegas da instituição sobre práticas afirmativas que combatam a discriminação, são algumas ações que contribuem para a efetivação do trabalho com as diferenças e pela equidade. (Fortaleza, 2024, p. 37, v. 2).

Entretanto, o próprio material documental também explicita uma tensão importante entre a existência da norma e sua concretização no cotidiano das instituições. Em determinado momento, o DCRFort (Fortaleza, 2024) faz uma pergunta direta e reveladora: “[...] como fazer essa perspectiva educacional sair da legislação e passar para as realidades das escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza?” (Fortaleza, 2024, p. 29, v. 9).

A pergunta é significativa porque reconhece, no interior do próprio documento, a existência de um hiato entre o plano normativo e o plano da prática. Contudo, a resposta oferecida tende a deslocar a operacionalização da política para a ação docente individual. O documento afirma:

Trouxemos aqui algumas reflexões iniciais para mobilizar vocês, professores e professoras, a planejar suas estratégias de ensino e colocá-las em prática [...].
[...] Sobre a literatura infantil, sugerimos obras que valorizem a estética negra, bem como as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas [...].
Aprofunde-se mais sobre os estudos da branquitude [...].
Crie espaços de fala e de escuta atenta das demandas dos estudantes quanto às interações que vivenciam na escola [...].
Busque aderir e participar de iniciativas da rede de ensino que fortaleçam as ações de implementação da educação para as relações étnico-raciais (ERER).
Dê continuidade ao seu processo de formação docente de múltiplas formas, solicitando e/ou propondo formações em contexto, dentro da realidade da sua escola e participando das ações formativas oferecidas pela SME. (Fortaleza, 2024, p. 29, v. 9).

No plano prescrito, esse movimento sugere que, embora a política reconheça a importância da institucionalização da EREER, sua concretização aparece fortemente associada ao engajamento, à busca formativa e à iniciativa dos próprios docentes. Assim, a política se apresenta não apenas como diretriz, mas também como exigência cuja implementação recai, em grande parte, sobre as professoras.

Outro achado relevante da consulta documental refere-se ao silêncio do Volume 2 complementar do DCRFort (Fortaleza, 2024), intitulado *A Cotidianidade na Educação Infantil*. Nenhum dos termos-chave utilizados na busca — cultura africana, cultura afro-brasileira, história e cultura africana, Lei 10.639/03, relações étnico-raciais, educação étnico-racial, negritude, população negra, identidade negra, preconceito, racismo e discriminação — foi localizado nesse volume.

O referido documento se propõe a fortalecer a política de valorização das infâncias defendida pela rede, abordando temáticas pertinentes à primeira infância, ao cotidiano e à docência nessa etapa de ensino. Nesse sentido, a ausência da dimensão étnico-racial em um volume dedicado justamente à cotidianidade sugere uma limitação importante na transversalização da EREER no plano curricular.

Se, por um lado, a consulta documental evidencia esse reconhecimento formal da política, por outro, também revela limites na forma como ela é curricularmente organizada e executada. É nesse intervalo entre orientação e possibilidade de concretização que se inscrevem as compreensões elaboradas pelas professoras do CEI Abule, aspecto que será abordado na subseção seguinte.

4.3.2 O declarado: a compreensão das professoras sobre as diretrizes da SME-Fort

As entrevistas realizadas com Maria e Felipa revelaram que ambas elaboram compreensões alinhadas aos princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais, articulando elementos que vão desde a definição do que é EREER até a defesa de sua centralidade na Educação Infantil.

Felipa, professora do Infantil 5, demonstra uma compreensão particularmente elaborada sobre Educação para as Relações Étnico-raciais. Para ela, trata-se da:

[...] a inserção da cultura [...], no geral, nas práticas pedagógicas, na cultura africana, na identificação racial mesmo das crianças e no trabalhar de histórias que tenham personagens negros protagonistas, sempre tomando cuidado com as personificações (estereotipação) (Felipa, 2025).

Sua fala evidencia não apenas uma compreensão da EREER que articula representatividade, protagonismo negro e atenção crítica às formas de estereotipação. Essa mesma perspectiva aparece quando a professora defende a transversalidade da temática no cotidiano da Educação Infantil: *Devemos trabalhar todos os dias, não apenas naqueles períodos de Dia da Consciência Negra... Não tem como falar de identidade sem trabalhar essas questões étnico-raciais (Felipa, 2025).*

Maria, professora do Infantil 1, também demonstra compreensão alinhada aos princípios da EREER. Para ela, a educação para as relações étnico-raciais consiste em *trazer o conhecimento da cultura dos povos africanos, dos povos afro-indígenas brasileiros... e essa valorização por práticas de brincadeiras simbólicas, pela afetividade... contações de histórias (Maria, 2025).*

Sua fala articula o conhecimento da cultura africana e afro-indígena às especificidades da Educação Infantil como brincadeiras, afetividade e a contação de histórias. Ademais, Maria defende a necessidade do tema como base no papel formativo da instituição educativa na construção de relações respeitadas: *Ela precisa ser trabalhada, ela é necessária e fundamental na educação infantil... Porque a gente vive em um mundo que tem muitos preconceitos, e a educação infantil é a base... é aqui que eles vão construir [o respeito]"* (Maria, 2025).

Se no plano conceitual, o discurso de ambas apresenta compreensão alinhada às diretrizes da EREER, o mesmo não se observa quando o foco recai especificamente sobre as diretrizes da SME-Fortaleza e sobre as condições de acesso a elas.

Felipa, apesar de sua compreensão elaborada sobre a temática, afirma desconhecer o documento oficial da SME: *Bom, documento que eu tenho conhecimento, que eu tenha pego para ler, não* (Felipa, 2025). Seu acesso às orientações da política ocorre, segundo relata, sobretudo por meio das formações: *Aqui na escola, não. O conhecimento que eu tenho acesso é o da formação.*

Em outro momento, menciona que em uma das formações, a formadora abordou músicas africanas, estratégias de inserção dessa linguagem e a apresentação de alguns livros, o que motivou inclusive discussão entre as professoras do CEI Abule sobre a inadequação de determinadas obras antes utilizadas, como *Menina Bonita do Laço de Fita* (Felipa, 2025).

Maria, por sua vez, reconhece que a política chega, mas de forma insuficiente e superficial: *Chega sim... é solicitado [...] a gente [...] trabalhar a educação antirracista com as crianças [...] aí eu vou ver lá [no documento], é muito superficial e são poucas coisas, sabe? São poucas [...] ideias de práticas, ideias do que trazer e de como trazer essas práticas no dia a dia* (Maria, 2025).

Ao comentar sobre o que deveria conter no documento da SME-Fort sobre EREER, Maria explica que a sua principal demanda está menos no âmbito das definições abstratas e mais no das orientações pedagógicas concretas: *Além das definições [...] do que é Educação Antirracista, [...] ideias de práticas, né? [...] para a gente fazer no dia a dia. De canções, de tanta coisa... E até nas formações [...] falta formações sobre* (Maria, 2025).

As falas de Maria e Felipa evidenciam um paradoxo importante para a análise: ambas demonstram compreensão fundamentada sobre a EREER e defendem sua relevância na Educação Infantil. Seus discursos dialogam com princípios presentes nos marcos legais nacionais e na literatura especializada. Contudo, quando se trata especificamente das diretrizes

da SME-Fortaleza, o cenário se altera: Felipa desconhece o documento oficial e acessa fragmentos da política por meio de formações; Maria, embora reconheça a existência dessas orientações, considera-as superficial e insuficiente para orientar o cotidiano pedagógico.

Desse modo, o declarado pelas professoras evidencia um hiato entre o saber conceitual sobre ERER e o acesso sistemático, aprofundado e executável às diretrizes da rede. A política é reconhecida como necessária, mas não suficientemente mediada por orientações institucionais consistentes. Esse descompasso ajuda a compreender por que sua inserção no cotidiano tende a ocorrer de modo desigual, aspecto que será aprofundado na subseção seguinte.

4.3.3 O observado: a (não) inserção das diretrizes na prática cotidiana

Se, no plano declarado, as falas de Maria e Felipa indicam compreensões alinhadas aos princípios da ERER, o material observado nas salas do Infantil 1 e do Infantil 5 sugere que essa compreensão se traduz de modo restrito e pouco estável no cotidiano pedagógico.

Na sala do Infantil 1, desde a primeira seção, a ambientação, já descrita na subseção 4.1, apresenta um espaço organizado prioritariamente para atender às demandas da rotina: ganchos para as mochilas, armários fechados para guardar materiais, estantes para colchonetes e varal de toalhas. Nas paredes, a única referência racial identificada são duas fotografias de indígenas. O espelho, que poderia favorecer experiências de reconhecimento de si, permanece coberto pelas toalhas dos bebês durante o cotidiano observado (Diário de campo, 2025).

Os bebês só têm acesso às bonecas negras do tipo Abayomi em vivências pontuais, enquanto as bonecas disponíveis no dia a dia são beges e brancas. livros afrocentrados ou com protagonistas negros acessíveis inexistem. Ao longo e todas as seções de observação, essa configuração se manteve (Diário de campo, 2025).

Na sala do Infantil 5, o quadro não é muito diferente. O espaço reduzido, com apenas 12m², encontra-se tomado por mesas, cadeiras e armários, sem condições materiais para a organização de cantos temáticos. Os materiais afixados nas paredes localizam-se acima do campo de visão das crianças, inacessíveis à interação cotidiana (Diário de campo, 2025).

Também não foram observadas imagens de pessoas negras, livros com protagonismo negro ou brinquedos que remetessem à diversidade étnico-racial. A ausência de materiais como lápis com diferentes tons de pele completa um cenário de inexistência da representação da população negra no espaço (Diário de campo, 2025).

Em momentos pontuais, no entanto, práticas alinhadas às diretrizes de ERER são observadas: durante a semana da consciência negra, por exemplo, Felipa realizou uma vivência

com a música "Black Black". As crianças foram acolhidas ao som da canção e a professora chamou a atenção para a melodia e para a letra. Paulo, criança negra, perguntou o nome da música e Felipa respondeu, explicando que "*Black*" é uma palavra em inglês que nomeia uma cor, mas que, no Brasil, designa um penteado usado por pessoas negras: *o meu próprio cabelo, quando está solto, é Black* (Felipa, 2025).

Na sequência, propôs que as crianças produzissem autorretratos, utilizando a câmera do seu celular para que se vissem antes de desenhar. Paulo perguntou: *Tia, a minha cor é preta?* A professora colocou o celular à sua frente e devolveu a pergunta: *o que você acha?* Ao olhar-se, afirma: *"é preta. Eu quero uma canetinha preta pra pintar"*. A cena revela uma intervenção relevante, na medida em que favorece um movimento de autoidentificação da criança e abre espaço para nomeações raciais no contexto da vivência. (Diário de campo, 2025).

Na sala do Infantil 1, também foram observadas práticas em que a temática racial apareceu. Em uma dessas ocasiões, Maria, - como proposta de celebração a Semana da Consciência Negra - preparou uma ambientação com livros com personagens negros, fotos de pessoas negras, pedaços de tecidos coloridos, bonecas negras e folhas de papelão escrito "somos feitos de retalhos", articulando esse material com a história "Tudo bem ser diferente". Ao apresentar a vivência à pesquisadora, informou que era a mesma vivência que tinha realizado e registrado pela manhã para enviar à SME: *agora, à trade, é pra você poder presenciar* (Diário de campo, 2025).

Na última sessão de observação, Maria também realizou a contação da história "Neginha sim!", obra que aborda a beleza negra e a textura do cabelo. Durante a vivência, comparou os fenótipos apresentados no livro com características físicas das crianças e incentivou a participação de cada uma. Em seguida, passou o livro de mão em mão para que os bebês pudessem folheá-lo, narrando as imagens enquanto estas eram exploradas pelas crianças (Diário de campo, 2025).

Essas práticas, no entanto, não se consolidam como eixo organizador do cotidiano. Elas aparecem em situações específicas, frequentemente associadas a eventos temáticos ou a momentos destacados da rotina, sem alterar de maneira mais profunda a configuração das salas. Nos dias seguintes à vivência com a música "Black Black", por exemplo, a ambientação da sala de Felipa permaneceu exatamente a mesma, assim como na sala do Infantil 1, após as vivências com contações de histórias (Diário de campo, 2025).

O que se observa, portanto, é a quase ausência de materialização das diretrizes de ERER da SME-Fortaleza na ambientação e na rotina das salas ao longo de todo o período

investigado. Quando práticas mais alinhadas à EREER aparecem, elas tendem a assumir caráter pontual, e não cotidiano. Esse dado indica que, entre a compreensão docente da importância da temática e sua efetiva inscrição no cotidiano, permanecem os obstáculos, os limites institucionais que dificultam que a política se firme.

4.3.4 Triangulação: convergências, complementaridades e divergências entre o prescrito, o declarado e o observado

A articulação entre os documentos da SME-Fortaleza, as entrevistas com as professoras e as observações registradas no Diário de campo permite compreender, com maior densidade, como as docentes do CEI Abule compreendem as diretrizes de EREER da rede e de que modo as inserem, ou não, em suas práticas cotidianas. A triangulação entre essas fontes evidencia uma relação complexa entre o que é prescrito, o que é interpretado pelas professoras e o que efetivamente se materializa no cotidiano pedagógico.

Convergências: além dos discursos de Maria e Felipa convergirem no que se refere aos seus conceitos sobre EREER, a consulta documental junto as entrevistas indicam outras aproximações importantes. A consulta documental mostra que o DCRFort, exceto o volume 2, apresenta a EREER como diretriz relevante da política curricular da rede, vinculando-a à representatividade racial, ao cuidado com a linguagem, à valorização da cultura africana e afro-brasileira e ao enfrentamento da discriminação.

De modo convergente, Maria e Felipa demonstram reconhecer a relevância da temática na Educação Infantil, associando-a ao trabalho com identidade, autoestima, representatividade negra e prevenção do preconceito desde a infância. Há, portanto, um alinhamento no reconhecimento discursivo da importância da educação antirracista e de sua pertinência para o cotidiano institucional.

No plano do observado, as duas professoras apresentaram práticas de qualidade técnica que convergem com os princípios da EREER, como a abordagem de Felipa sobre o cabelo "Black" e a autoidentificação racial de Paulo, além das contações de histórias com livros afrocentrados por Maria.

Identificou-se, ainda, outra convergência importante entre Maria e Felipa no que se refere ao caráter pontual das ações relacionadas à temática racial. Os registros mostram que, essas ações não se desdobram em uma reorganização mais ampla da rotina, dos espaços, dos recursos ou das relações no interior da instituição. Nos dias seguintes às vivências observadas,

a organização das salas, o acervo de materiais e outros aspectos da cotidianidade das turmas permaneceram praticamente inalterados. A convergência, portanto, está no fato de que as práticas observadas, ainda que relevantes, assumem caráter pontual e não contínuo.

Essa convergência permite compreender que as ações observadas em ambas as turmas ainda não se desdobram em uma reorganização mais ampla do cotidiano pedagógico. Em comum, elas permanecem marcadas pela pontualidade e pela baixa continuidade, o que limita sua inscrição como princípio mais estável da vida institucional

Complementaridades: cada fonte acrescenta elementos que as outras, isoladamente, não permitem apreender. A consulta aos documentos explicita o horizonte normativo da política da SME-Fortaleza; as entrevistas tornam visível a forma como essas orientações chegam, ou não chegam, às professoras; e o Diário de campo permite observar como tais diretrizes aparecem, de forma parcial e descontínua, nas práticas cotidianas.

As falas de Maria e Felipa complementam a visão de que a política da SME chega à instituição de forma fragmentada: Felipa desconhece o documento oficial e acessa a política apenas via formações, enquanto Maria o considera "superficial" por carecer de orientações práticas para o dia a dia. Assim, a dificuldade de inserção da ERER não decorre apenas do conteúdo prescrito, mas também do modo como a política circula no interior da instituição.

Além disso, a observação da infraestrutura complementa a compreensão da precariedade da inserção da política ERER nas práticas cotidianas. O adensamento do Infantil 5 e o uso do espelho como varal no Infantil 1 revelam como a lógica operacional da rotina — imposta pela falta de espaço e de assistentes — se sobrepõe à organização pedagógica do ambiente, o que contribui para que as diretrizes étnico-raciais apareçam mais como ação pontual do que como princípio estruturante do cotidiano.

Divergências: Existe uma contradição interna nos documentos da SME. Enquanto o Volume 9 do DCRFort e a Proposta Curricular para Educação Infantil do município trata as Relações Étnico-Raciais como um tema estruturante e parte relevante da formação do indivíduo para a cidadania e para os direitos humanos — considerando a ERER como uma Abordagem Transversal e Integrada que deve atravessar o currículo — o Volume 2 (complementar), dedicado à "Cotidianidade na Educação Infantil", é silente sobre o tema.

Isso diverge da proposta de transversalidade da política. Em vez de aparecer integrada às discussões sobre tempos, espaços, interações e rotinas, a temática, a ERER permanece concentrada em volumes específicos.

Esse achado permite afirmar que, no plano prescrito, a ERER está formalmente

reconhecida na política curricular da SME-Fortaleza, mas não se mostra suficientemente incorporada como princípio estruturante da cotidianidade da Educação Infantil. Há, portanto, diretrizes e orientações explícitas, porém sua presença nos documentos não se distribui de modo homogêneo nem transversal.

Outra divergência relevante diz respeito ao descompasso entre a finalidade pedagógica atribuída à política de ERER da SME-Fortaleza e certas formas de sua atualização no cotidiano institucional. Enquanto o plano prescrito a concebe como orientação transversal, contínua e estruturante da Educação Infantil, o material empírico indica que, em algumas situações, sua presença se organiza sob uma lógica de evidência e demonstração. A repetição de vivências para fins de registro e envio à rede, assim como a concentração de ações em momentos específicos do calendário escolar, sugere que a política pode ser mobilizada menos como princípio incorporado ao cotidiano e mais como temática a ser mostrada.

Nessa análise, a divergência não se refere à inexistência de práticas relacionadas à ERER, mas à distância entre uma política que, em seu enunciado, reivindica capilaridade institucional e uma materialização que, por vezes, assume feição pontual, episódica e performativa.

A próxima divergência diz respeito ao prescrito nos documentos cujas diretrizes abordam a política de ERER e o observado da cotidianidade institucional. Embora os documentos orientem a construção de ambientes com imagens positivas e diversas, o uso de materiais que contemplem a diversidade racial e a adoção de práticas afirmativas, e embora as professoras defendam, em suas falas, a necessidade de um trabalho contínuo, sensível e articulado à identidade das crianças, as observações mostram que essas orientações e compreensões nem sempre chegam a organizar o cotidiano da instituição. Nas salas observadas, a representatividade negra mostrou-se reduzida no espaço, nos materiais e na disponibilidade cotidiana de recursos voltados à autoidentificação positiva das crianças.

Essa divergência não pode ser compreendida apenas como questão individual das professoras, uma vez que o material empírico aponta condicionantes institucionais relevantes para esse quadro. As evidências sugerem que as orientações da rede existem no plano normativo, mas circulam de forma fragmentada na instituição, o que dificulta sua constituição como referência contínua para a organização do cotidiano pedagógico.

A própria existência de propostas docentes potentes voltadas à ERER, coexistindo com uma ambientação marcada por baixa representatividade racial, sugere que o problema não se reduz à escassez de recursos. Embora as restrições institucionais estabeleçam limites

palpáveis, os dados mostram que a dificuldade de transpor a política para o dia a dia envolve outras intervenções que não se explicam somente pela falta de recursos materiais.

Soma-se a isso o fato de que, em algumas situações observadas, a EREER apareceu mais como temática mobilizada em momentos específicos do que como princípio incorporado à rotina institucional. A repetição de vivências em função de registros a serem enviados à SME, bem como a concentração de propostas em períodos como a Semana da Consciência Negra, sugere que a temática, embora reconhecida como relevante, ainda tende a comparecer de forma pontual, e não como eixo contínuo da organização do cotidiano pedagógico.

À luz dessa triangulação, a ausência de uma Proposta Pedagógica Institucional atualizada ajuda a compreender por que a inserção das diretrizes de EREER no CEI Abule não se firma como orientação coletiva e contínua do trabalho pedagógico. Ainda que os documentos da SME-Fortaleza atribuam à instituição a responsabilidade pela efetivação da política, e embora as professoras demonstrem reconhecer a relevância da temática, falta, no plano interno da unidade, um instrumento capaz de traduzir essas diretrizes em referências comuns para o planejamento, a organização dos espaços, a seleção de materiais e a condução cotidiana das práticas.

Nesse contexto, a política tende a chegar e a circular de forma fragmentada, mais dependente das compreensões, iniciativas e possibilidades de cada docente do que de uma construção institucional partilhada. Assim, a AUS-PPI não apenas integra o contexto em que a EREER é recebida, mas ajuda a explicar por que, entre o prescrito, o declarado e o observado, sua inserção permanece fragmentada, pouco estabilizada e fortemente dependente das iniciativas docentes.

As condições institucionais do CEI Abule ajudam a compreender por que determinadas orientações da política aparecem dessa forma, mas não esgotam a compreensão do quadro empírico, uma vez que, mesmo em condições institucionais semelhantes, as práticas observadas não se configuraram de modo idêntico entre as duas professoras.

Nesse ponto, o diálogo com Oliveira-Formosinho (2009; 2011) contribui para aprofundar a análise, ao chamar a atenção para a dimensão pessoal da profissionalidade docente. A autora destaca que a ação pedagógica não é orientada apenas por conhecimentos técnicos ou diretrizes formais, mas também por crenças, valores, afetos, referências construídas ao longo da trajetória, bem como por concepções de criança, de cuidado e do próprio trabalho docente. Essa perspectiva permite compreender que no CEI Abule, a tradução da EREER no cotidiano também envolve dimensões da profissionalidade que nem sempre são tematizadas ou

problematizadas no trabalho coletivo da instituição.

Nesse sentido, a triangulação evidencia que as professoras compreendem as diretrizes da EREER da SME-Fortaleza como orientações para a valorização da identidade racial, da autoestima, da representatividade negra e da prevenção do preconceito desde a infância; entretanto, sua inserção nas práticas cotidianas do CEI Abule ocorre de forma parcial, desigual e descontínua: parcial, porque essas diretrizes se materializam em algumas propostas, sem alcançar de modo mais amplo o conjunto da rotina institucional; desigual, porque sua presença se concentra em determinadas vivências e intervenções, sem incidir com a mesma força sobre os espaços, os materiais e outras dimensões do cotidiano; e descontínua, porque comparece de forma pontual e pouco amparada institucionalmente.

4.4 As percepções de mudança na prática pedagógica

4.4.1 O declarado: as percepções das professoras sobre mudanças nas práticas pedagógicas

As falas de Maria e Felipa revelam percepções distintas sobre a possibilidade de mudanças nas práticas pedagógicas a partir das diretrizes de EREER. Enquanto uma professora reconhece impactos, a outra expressa que essas diretrizes não provocam alterações.

Felipa é a professora que mais explicitamente reconhece mudanças em sua prática. Ao comentar sobre as formações oferecidas pela SME-Fortaleza, afirma que: *[...] trouxe algumas músicas que eu usei com eles [as crianças] [...] livros que a gente usou com eles [...] teve também influência da formação. A forma com que eu também abordei a história com esses questionamentos, também teve influência das reflexões da formação* (Felipa, 2025). Seu comentário deixa evidenciado que, para ela, a formação pode gerar alteração no modo de planejar, selecionar materiais e conduzir as interações pedagógicas.

Esse relato também sugere que a formação consegue gerar mudança ao oferecer novas abordagens e ao ampliar o repertório de materiais utilizados com as crianças. Entretanto, a consolidação dessas mudanças não depende apenas da formação em si.

Como mostram as falas das professoras, o acesso aos materiais frequentemente ocorre por meio de recursos próprios, produção autoral ou do empréstimo entre colegas. Felipa afirma que *o que você vê aqui de material são produções das professoras. As professoras compram, as professoras elaboram, as professoras que organizam*, e Maria acrescenta: *na minha sala [...] os livros que têm abordado questões étnico-raciais fui eu que comprei* (Felipa, 2025; Maria, 2025). Assim, as mudanças percebidas - e ações voltadas à temática racial -

aparecem associadas, também, aos arranjos locais que são mobilizados pelas docentes e que dão suporte ao trabalho pedagógico.

No mesmo sentido, ao ser questionada sobre a possibilidade de um documento, mais direto e sistematizado, da SME-Fortaleza provocar alterações em sua prática, Felipa responde que a chegada de um documento *vai nos ajudar a organizar melhor o nosso trabalho. E, conseqüentemente, enriquecer o nosso planejamento* (Felipa, 2025). Em sua percepção, orientações mais claras e articuladas ajudariam a enriquecer o planejamento e a dar maior consistência ao trabalho com a EREER.

Maria, por sua vez, ratifica que, diante da forma superficial como a política chega até ela, não identifica mudanças em sua prática que sejam conseqüentes às diretrizes de EREER da SME-Fortaleza. Contudo, ela associa a possibilidade de mudança à existência de um documento orientador mais concreto.

Em sua fala, um documento específico da SME-Fortaleza sobre relações étnico-raciais provocaria alteração porque poderia ampliar suas ideias de vivências a serem realizadas com as crianças: *Com certeza. Porque eu estaria consultando mais, estaria relembrando mais... Se tivesse um documento específico... não superficial de fato, que abordasse tudo, que abordasse como agir, ideias de práticas, eu acho que seria muito mais rico*" (Maria, 2025). O trecho revela que, para Maria, a mudança é percebida como possível, mas depende de orientações mais operacionais, capazes de dialogar com a cotidianidade do CEI.

Ao refletir sobre o que seria necessário para que todas as professoras pudessem trabalhar com as crianças de forma a prevenir e combater a discriminação racial, a professora do Infantil 1 também afirma que orientações mais precisas poderiam produzir alterações em sua prática: *eu acho que é necessária uma orientação. Eu sinto falta de uma orientação* (Maria, 2025).

Em seguida, explicita que a demanda chega da SME, mas sem orientações suficientes: *vamos sentar, vamos pensar aqui [...] vamos montar aqui um planejamento colaborativo? Que todos participem e vamos botar em prática. Falta orientação. Eu sinto que é muito só jogada*. Sua fala evidencia que, para ela, a possibilidade de mudança está diretamente ligada à existência de diretivas mais concretas e colaborativas.

Entretanto, Maria também explicita a ausência do que, em sua percepção, permitiria assegurar essa mudança: a proposta pedagógica institucional e comunica que [...] *ainda vai ser feita. Porque a gente não tem uma proposta pedagógica* (Maria, 2025). Já sobre a formação, denuncia a pouca presença da temática no período mais recente, ao dizer que *é muito brincar*

*heurístico*¹⁰ [...] pouco se falou em relações étnico-raciais (Maria, 2025).

No caso de Felipa, embora reconheça mudanças derivadas das formações, também aponta para os desafios de sua presença no interior da instituição. Ao afirmar que *não adianta a gente trabalhar a identidade, a relação étnico-racial numa turma isolada [...]. Se isso é um tema social... precisa integrar a escola* (Felipa, 2025), a professora sugere que, para além de mudanças individuais, é necessária uma articulação mais ampla, capaz de retirar a EREER da condição de ação isolada e fazê-la ocupar lugar mais estável no projeto pedagógico da instituição.

Assim, o item evidencia que a política da SME-Fortaleza é percebida de modo desigual quanto à sua capacidade de gerar deslocamentos pedagógicos, os quais, quando reconhecidos, aparecem vinculados a condições específicas de formação, orientação e suporte.

4.4.2 O observado: deslocamentos, permanências e discontinuidades no cotidiano pedagógico

Nesta subseção, o observado no cotidiano pedagógico é apresentado, considerando as ações de Felipa, que indicam deslocamentos mencionados, anteriormente, e as ações de Maria, com vistas a examinar permanências ou discontinuidades.

No Infantil 5, vivências já descritas na subseção anterior, como a proposta com a música “Black Black”, oriunda de uma das formações, a problematização da cor da pele e os autorretratos, indicam que a temática racial chegou a ser incorporada ao trabalho pedagógico de forma intencional. No interior dessa mesma proposta, Felipa articulou momentos de sensibilização, autoidentificação e exploração da linguagem escrita, o que sugere que a temática integrou uma proposta planejada em diferentes momentos (Diário de campo, 2025).

Além disso, os autorretratos produzidos pelas crianças foram guardados pela professora para compor uma exposição ao final do ano letivo, destinada às famílias (Diário de campo, 2025). O que sugere que a proposta não se encerrou no instante em que ocorreu a vivência, ganhando algum desdobramento para além da sala e ampliando sua visibilidade no contexto do CEI Abule.

Outro registro relevante do Infantil 5 diz respeito à retomada da temática racial em observação posterior. Em outro momento do campo, a professora retomou referências ligadas

¹⁰ Baseia-se na curiosidade e no impulso exploratório das crianças, que, como protagonistas de suas descobertas, precisam de tempo e autonomia para brincar com materiais cotidianos e naturais, desenvolvendo-se assim de maneira integral. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

à história da população negra, mencionou Zumbi e realizou a contação da história “África de dona Biá” (Diário de campo, 2025). O dado sinaliza que a temática não se restringiu integralmente a uma única vivência, ainda que sua continuidade permaneça limitada e não configure, por si só, incorporação orgânica à rotina.

No Infantil 1, também foram observadas ações em que a temática racial apareceu de forma mais explícita e intencional. Sem retomar em detalhe as cenas já descritas na subseção anterior, cabe destacar que a ambientação da vivência organizada por Maria em torno da diferença e da valorização da negritude, assim como a contação da história *Neguinha sim!* evidenciam propostas em que a questão racial ganha visibilidade no trabalho pedagógico.

Essas ações dialogam com orientações presentes nas diretrizes da EREER da SME-Fortaleza, como a valorização da estética negra e o uso de obras voltadas à tematização racial (DCR-Fort, 2024, Vol. 9). No entanto, no plano declarado, Maria não percebe mudanças diretamente produzidas por tais diretrizes, tal como elas chegam à instituição, uma vez que as considera superficiais e pouco operacionais.

Assim, o material empírico não autoriza afirmar, de modo direto, que as práticas observadas na sala do Infantil 1 resultem de mudanças por ela reconhecidas como oriundas das diretrizes da SME-Fortaleza, ainda que se mostrem alinhadas, de alguma forma, as orientações nelas presentes.

Dessa maneira, o plano observado permite afirmar, portanto, que a temática racial se fez presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no CEI Abule. Contudo, essa presença não se manifestou de maneira homogênea quanto à percepção, por parte das professoras, das diretrizes da SME-Fortaleza como indutoras de mudanças em suas ações docentes. Tampouco se mostrou plenamente sustentada no cotidiano.

4.4.3 Triangulação: convergências, complementaridades e divergências entre o declarado e o observado

O diálogo entre as falas de Maria e Felipa e os registros do Diário de campo mostra que enquanto Felipa reconhece alterações em sua prática associadas às formações e orientações recebidas, Maria não identifica mudanças decorrentes dessas diretrizes.

Convergências: a principal convergência entre o declarado e o observado se evidencia, sobretudo, no caso de Felipa. No plano declarado, a professora reconhece mudanças em seu modo de planejar e conduzir propostas com as crianças, atribuindo às formações oferecidas pela SME-Fortaleza influência sobre o uso de músicas, livros e abordagens das

histórias.

No plano observado, essa percepção encontra correspondência em vivências como a proposta com a música *Black Black*, a problematização da cor da pele, os autorretratos e a retomada da temática racial em outros momentos do campo. Nesse caso, há maior aproximação entre o que a professora declara sobre as mudanças em sua prática e o que foi registrado no cotidiano pedagógico.

Além da correspondência entre o que é declarado e o observado no caso de Felipa, ela e Maria convergem ao falarem sobre o horizonte de mudanças: a expectativa por um suporte documental mais operacional. Ambas compartilham o que se pode chamar de busca por instrumentalização, defendendo que a política de EREER só produziria deslocamentos consistentes na prática se fosse apresentada em um formato mais direto, sistematizado e não superficial.

Para Felipa (2025), a chegada de um documento com essas características seria um catalizador de mudança ao permitir *organizar melhor o trabalho* e, conseqüentemente, *enriquecer o planejamento* docente. Em consonância, Maria (2025) ratifica essa percepção ao associar a possibilidade de mudança à existência de orientações que tragam *ideias de práticas* e ensinem *como agir*, estabelecendo um diálogo direto com a cotidianidade do CEI.

Complementaridades: as falas de Felipa e Maria revelam que mudanças ou possibilidades de mudança não decorrem automaticamente da existência formal das diretrizes da rede, mas, também, de um esforço que envolve o custo individual e a autoria docente diante das lacunas da rede.

As fontes se complementam ao revelar que os materiais observados em campo não foram providos pela SME, mas resultam de arranjos financeiros e produções próprias. Assim, a mudança na prática é percebida como um "trabalho autoral" que depende do investimento pessoal da professora, e não apenas da diretriz.

O observado acrescenta que, quando condições aparecem, ainda que parcialmente, a temática racial se inscreve em propostas planejadas, intervenções identitárias, uso de literatura e atividades que ultrapassam a simples menção simbólica.

A percepção de "superficialidade" da política relatada por Maria é complementada pela denúncia de uma desconexão nas formações recentes da rede, que têm priorizado temas como o *brincar heurístico* em detrimento da EREER, sobre a qual a docente afirma que *pouco se falou em relações étnico-raciais*. Esse deslocamento do foco formativo ajuda a explicar por que a professora não identifica mudanças decorrentes da política atual.

A triangulação evidencia, assim, que o cotidiano pedagógico não se organiza apenas a partir do que cada professora reconhece, ou não, como mudança em sua prática, mas também a partir de ações que, no plano observado, se alinham à temática racial sem serem necessariamente por elas nomeadas como decorrentes das diretrizes da SME-Fortaleza.

Divergências: no plano do declarado, Maria e Felipa apresentam percepções distintas acerca da incidência das diretrizes da SME-Fortaleza sobre suas práticas pedagógicas. Enquanto Felipa reconhece mudanças em seu modo de planejar e conduzir propostas com as crianças, Maria não identifica alterações decorrentes dessas diretrizes tais como chegam à instituição.

Pelas falas de Maria, percebe-se que essa não atribuição de influência não está relacionada à irrelevância da diretriz em si, mas, sobretudo, à ausência de condições formativas que façam com que ela se torne uma orientação mais presente no cotidiano da prática.

No que se refere à ausência de uma PPI atualizada, esse dado ajuda a compreender por que os deslocamentos identificados e as ações antirracistas não ganham maior continuidade institucional. Ainda que Felipa reconheça mudanças em sua prática e Maria assinale a possibilidade de transformações a partir de orientações mais consistentes, a inexistência de um documento institucional faz com que tais deslocamentos e ações permaneçam mais vinculados ao esforço individual, às formações pontuais e aos arranjos locais do que a um projeto pedagógico assumido pela instituição como um todo.

Desse modo, a AUS-PPI ajuda a compreender por que essas mudanças, quando ocorrem, tendem a aparecer de forma esporádica, pouco articulada e com baixa continuidade no cotidiano institucional. Em vez de se converterem em eixo compartilhado do trabalho pedagógico, permanecem mais expostas à descontinuidade e à dispersão.

Diante do exposto, as diretrizes de EREER da SME-Fortaleza não são percebidas de forma homogênea como geradoras de mudanças nas práticas pedagógicas. No caso de Felipa, há elementos, tanto no plano declarado quanto no observado, que permitem apreender essas diretrizes como indutoras de deslocamentos em seu modo de planejar e conduzir propostas com as crianças. No caso de Maria, embora tenham sido observadas ações alinhadas à temática racial, elas não são por ela reconhecidas como mudanças decorrentes das diretrizes da rede, tal como chegam à instituição.

Desse modo, o material empírico revela que a percepção da política como geradora de mudança não se generaliza entre as professoras investigadas, mostrando-se heterogênea e condicionada ao modo como as orientações são recebidas, apropriadas e

sustentadas no cotidiano pedagógico.

4.5 As estratégias de prevenção e enfrentamento do racismo

4.5.1 O prescrito: orientações da SME-Fortaleza para prevenção e enfrentamento do racismo

A prevenção e o enfrentamento do racismo, na Educação Infantil, são apresentados, nos documentos da SME-Fortaleza, como responsabilidade institucional e pedagógica. No plano prescrito, a política da rede não restringe a EREER a um conteúdo eventual, mas a vincula à organização pedagógica da instituição e à responsabilidade de criar condições para sua efetivação (Fortaleza, 2024).

No que se refere mais especificamente às estratégias de prevenção e enfrentamento do preconceito racial, a documentação mencionada apresenta encaminhamentos concretos para o cotidiano institucional. O enfrentamento do racismo aparece articulado à organização do ambiente, ao uso da linguagem, à seleção de materiais e à construção de práticas afirmativas no interior da instituição.

O documento, portanto, não limita a prevenção à reação diante de episódios explícitos de discriminação, mas a compreende como trabalho pedagógico permanente, inscrito nos espaços, nas interações e nas escolhas cotidianas da Educação Infantil.

Além disso, afirma que [...] “é preciso ouvir as crianças, refletir e discutir com os parceiros de trabalho [...] sendo necessárias constantes reflexões e intervenções no cotidiano das instituições de educação infantil” (Fortaleza, 2024, p.41). Nessa perspectiva, no plano formal, a política da SME-Fortaleza atribui centralidade às intervenções cotidianas e à reflexão coletiva como parte do trabalho educativo comprometido com o enfrentamento das discriminações.

O documento Cidadania, Diversidade e Inclusão, volume 9 do DCRFort (Fortaleza, 2024), acrescenta que a EREER deve ocorrer ao longo de todo o ano letivo de forma sistematizada, e não apenas em datas "comemorativas" isoladas, como o Dia da Consciência Negra ou o Dia dos Povos Indígenas.

Sendo assim, o plano prescritivo da SME-Fortaleza oferece um conjunto de orientações para a prevenção e o enfrentamento do racismo na Educação Infantil, articulando representatividade, linguagem, materiais, escuta, repertório cultural, reflexão coletiva e a transversalidade da EREER no cotidiano institucional.

Portanto, o que os documentos da rede formalizam é uma compreensão segundo a qual a ERER deve atravessar os espaços, as relações e as práticas cotidianas da instituição. A questão que se coloca, entretanto, é como essas orientações são apropriadas pelas professoras e de que maneira se materializam no cotidiano do CEI Abule, aspecto que será examinado nos próximos subitens.

4.5.2 O declarado: estratégias mencionadas pelas professoras

As entrevistas mostram que as professoras identificam e nomeiam um conjunto de estratégias voltadas à prevenção e ao enfrentamento do preconceito racial no cotidiano do CEI Abule. Essas estratégias aparecem, sobretudo, associadas à valorização das características físicas das crianças, ao fortalecimento da autoestima, ao uso de literatura e música, à inserção de bonecas negras e à intervenção verbal de situações que possam produzir inferiorização ou discriminação (Maria e Felipa, 2025). O que emerge das falas, portanto, não é a compreensão de que o tema deva ser trabalhado apenas em ocasiões específicas, mas a defesa de ações que perpassam a rotina e as interações com as crianças.

Maria afirma que procura prevenir manifestações preconceituosas por meio de conversas e elogios que valorizem as características das crianças: *eu converso muito com eles, eu chamo eles de lindos, que ‘você é linda, que o seu cabelo é lindo*, acrescentando que, nesse trabalho, busca ressaltar que *todo mundo tem o nariz diferente* e que, na sala do Infantil 1, *a gente tem muito a valorização com os bebês: das próprias características, das características do outro* (Maria, 2025).

No mesmo sentido, declara recorrer, também, a [...] *muitas contações de histórias [...] que valorizam as características físicas* (Maria, 2025). A professora afirma que essas ações fazem parte de suas estratégias pensadas para o cotidiano pedagógico. Ademais, menciona o uso de bonecas negras como recurso intencional: *Sim, com bonecas também, levando bonecas [...] bonecas pretas, que eles possam brincar todos os dias* (Maria, 2025).

O que emerge da fala de Maria é um conjunto de estratégias voltadas à valorização fenotípica dos bebês, ao fortalecimento da autoestima e à inserção de materiais que contribuam para o processo de identificação positiva. A professora também associa essas ações a uma compreensão de que as noções de beleza e feiura são socialmente ensinadas, ao afirmar que *eles não têm o conceito do que é bonito, do que é feio, é a gente que vai ensinando o que é bonito e o que é feio* (Maria, 2025). Tal formulação evidencia que, para Maria, a prevenção do

preconceito racial passa por um trabalho intencional de produção de referências positivas no cotidiano das crianças.

A professora do Infantil 5, por sua vez, destaca estratégias centradas na literatura, na representatividade e na autoidentificação. Ela explica que *trabalhar [...] temas de cor de pele, preconceito, identidade, ajuda a prevenir o preconceito racial e afirma, também, que trabalhar com a literatura, personagens negros protagonistas, ajudam para identificação, para representatividade [...]* (Felipa, 2025).

Em outro momento, acrescenta que é preciso *primeiro, se enxergar, ver, entender quem eles são e de onde eles vieram [...] e, a partir daí, expandir esse olhar para fora [...]* (Felipa, 2025). Nessa formulação, a prevenção aparece associada à construção de referências identitárias positivas e ao reconhecimento de si como base para o reconhecimento do outro.

Felipa também declara lançar mão de uma estratégia de aproximação por meio de si mesma, afirmando: *Eu fui também me mostrando para eles [...] para que eles entendam que as pessoas são diferentes e que essas características não tornam a pessoa inferior* (Felipa, 2025). Explica que ao conversar com as crianças, parte de suas próprias características: *quando eu falo das características, por exemplo, de uma pessoa negra, eu falo primeiro de mim. E aí eu pergunto: ‘e aí, alguém aqui se reconhece dessa forma? Qual a textura do cabelo de vocês? [...]*. Essa fala mostra que, no plano do declarado, a professora mobiliza a própria presença e identidade como recurso pedagógico para favorecer aproximação, reconhecimento e problematização da diferença sem inferiorização.

Ao mesmo tempo, as entrevistas também indicam que as professoras reconhecem limites materiais importantes para assegurar essas estratégias. Felipa (2025) observa que *falta muito material na instituição, afirmando que as professoras comprem, as professoras elaboram, as professoras que organizam*.

Embora essa questão diga respeito mais diretamente às condições de viabilização das estratégias do que às estratégias em si, sua presença no plano do declarado já sinaliza que, para as professoras, o trabalho preventivo e pedagógico voltado à ERER depende não apenas de intencionalidade docente, mas também de condições institucionais que favoreçam sua continuidade.

O declarado pelas professoras permite identificar um repertório de estratégias que converge em torno de alguns eixos: valorização das características físicas e fenotípicas das crianças; fortalecimento da autoestima e da autoidentificação; uso de literatura, música e bonecas negras; encaminhamento verbal e problematização da diferença; além da utilização da

própria experiência docente como recurso de aproximação e reconhecimento. As estratégias mencionadas revelam um esforço de construção de práticas preventivas e afirmativas, cuja materialização no cotidiano será examinada no tópico seguinte.

4.5.3 O observado: estratégias mobilizadas (e ausentes) no cotidiano pedagógico

Entre as cenas observadas, destaca-se primeiramente as cenas no Infantil 5. A primeira refere-se ao momento em que Mécis, menino negro, pediu o *lápiz cor de pele* durante uma vivência. Diante disso, a professora não apenas interrompeu o uso automático da expressão, como também conduziu a criança a refletir sobre a cor da própria pele, favorecendo a nomeação do tom *marrom*. A cena evidencia uma ação docente que buscou romper com a ideia de uma “cor de pele” única e naturalizada (Diário de campo, 2025).

Também no Infantil 5, ao lado de propostas voltadas à valorização da identidade racial, o campo registrou situações que tensionam a distribuição da escuta, da atenção e do protagonismo entre as crianças.

Em uma atividade em que a professora Felipa apresentou, pelo celular, a obra *Vaso de Flores*, de Ademir Martins, Vallen, menino branco, permaneceu sentado em seu colo – cena que se repetiu em outras situações - ocupando posição privilegiada de acesso à imagem, enquanto Mécis, menino negro, se debruçava sobre a mesa para tentar ver melhor e Loren, menina negra, se esticava silenciosamente, sem que sua participação fosse mobilizada (Diário de campo, 2025).

Em outra cena, embora Loren tenha solicitado recontar a história *A visita*, a professora retirou o livro de suas mãos, afirmando que retomaria a leitura depois do intervalo, o que não ocorreu (Diário de campo, 2025). Ainda que, em seguida, tenha proposto à menina uma releitura da obra de Ademir Martins, essas cenas indicam que, também no Infantil 5, as estratégias afirmativas observadas convivem com limites na forma como o protagonismo infantil, a escuta e a participação são mobilizadas no cotidiano pedagógico

No Infantil 1, a observação evidenciou estratégias utilizadas no interior de momentos de cuidado, especialmente durante a rotina do banho. Esse momento era atravessado por muitos afagos e por muito diálogo entre a professora e as crianças. Nesse contexto, emergiam conversas ligadas à textura dos cabelos, às diferenças entre eles e à beleza das crianças, em meio a momentos de carinho e autoestima (Diário de campo, 2025).

Nesse caso, a estratégia não apareceu apenas em uma vivência tematizada, mas

integrada a momentos de cuidado, indicando que a prevenção do preconceito racial também pode ser mobilizada em práticas cotidianas de acolhimento, arrumação e interação com os bebês e crianças pequenas.

Ao lado dessas estratégias observadas, o campo também revelou situações em que o cuidado e a atenção não se distribuíram de forma igualmente sensível entre as crianças. No Infantil 1, Pablo, criança negra, foi observado, em diferentes momentos da rotina, ocupando, com certa regularidade, posições de espera, contenção ou postergação, o que afasta a leitura dessas cenas como episódios isolados (Diário de campo, 2025).

Na maioria dos dias de observação, Pablo permaneceu durante todo o tempo do banho dentro do banheiro, enquanto as demais crianças eram recebidas, trocadas e penteadas na roda; em outros, foi o último a ser acordado após o tempo do descanso; e, numa situação do jantar, enquanto Ben, menino branco, circulava pelo pátio sem seguir a orientação de Maria de permanecer junto à parede, Pablo era mantido mais proximamente sob contenção da professora (Diário de campo, 2025).

Ellen, também criança negra, em uma vivência ambientada e realizada no pátio, ficou deitada no tapete, aparentando indisposição e sem interagir com os materiais. Embora tenha sido levada à coordenação em um momento, retornou e foi colocada, novamente, deitada no tapete, aguardando a chegada da mãe, enquanto a dinâmica pedagógica prosseguia. Soma-se a isso o fato de que, nos momentos de banho, João e Ellen, ambos negros, eram, de forma recorrente, deixados por último para serem penteados (Diário de campo, 2025).

Essas cenas não anulam as estratégias de valorização também observadas. Antes, indicam que, ao lado de práticas de valorização identitária e de intervenções pedagógicas pontuais, persistem situações em que o cuidado, a escuta, a atenção e o protagonismo infantil não se mostram igualmente distribuídos entre as crianças.

O observado no campo evidencia, portanto, um quadro marcado por tensões. De um lado, foram registradas estratégias pedagógicas que se aproximam da prevenção do preconceito racial, seja por meio da problematização de expressões naturalizadas, seja pela valorização fenotípica das crianças em momentos de cuidado e interação. De outro, também se observaram situações em que a escuta, a atenção, o cuidado e o protagonismo infantil não se distribuíram de forma igualmente sensível entre as crianças.

4.5.4 Triangulação: convergências, complementaridades e divergências entre o prescrito, o declarado e o observado

A articulação entre a documentação consultada da SME-Fortaleza, as entrevistas com as professoras e as observações registradas no Diário de campo permite analisar, com maior densidade, as estratégias pedagógicas utilizadas no CEI Abule para prevenir e enfrentar o preconceito racial. A triangulação entre essas fontes possibilita compreender como essas estratégias são prescritas pela rede, apropriadas, ou não, pelas docentes e mobilizadas, ou não, no cotidiano da instituição.

Convergências: a triangulação revela aproximações significativas entre o plano prescrito da SME-Fortaleza, o repertório de estratégias mencionado pelas professoras e parte das práticas observadas no campo.

A documentação consultada orienta que o enfrentamento do racismo se realize por meio da organização intencional dos espaços, do cuidado com a linguagem, da utilização de materiais diversos, da escuta das crianças, de reflexões permanentes e da transversalidade da ERE ao longo de todo o ano letivo, e não apenas em datas isoladas.

Nessa direção, as falas de Maria e Felipa convergem com o prescrito ao indicarem estratégias voltadas à valorização das características físicas das crianças, ao fortalecimento da autoestima, ao uso de literatura, música e bonecas negras e à abordagem de situações relacionadas à diferença racial.

No plano observado, essas aproximações encontram expressão na cena na qual Felipa levou uma criança a problematizar o uso naturalizado da expressão “cor de pele”, conduzindo-a à reflexão sobre o próprio tom de pele, rompendo com o “silêncio pedagógico” que habitualmente cerca o tema e se configura como uma estratégia de reconhecimento, essencial para que a criança não introjete o “ideal de branqueamento” como única norma de beleza (Duarte, 2012).

Outras cenas que, também se aproximam, manifestaram-se nos momentos em que Maria mobilizou conversas, histórias, afagos e interações de cuidado voltadas à valorização fenotípica e à construção de referências positivas. É importante salientar que interações cotidianas como as propostas no Infantil 1 permitem que a criança se perceba como sujeito de direitos e valorizada em suas características físicas, rompendo com o imaginário social negativo que frequentemente associa o fenótipo negro a aspectos de desleixo ou inferioridade (Dias, 2012).

Também convergem com o plano prescrito algumas práticas, explanadas

anteriormente, das duas professoras que se aproximam da orientação contida na *Proposta Curricular para a Educação Infantil* (Fortaleza, 2024), segundo a qual é preciso ouvir as crianças, refletir e intervir continuamente no cotidiano das instituições.

Complementaridades: nesta triangulação, não se identificou complementaridade robusta entre as fontes. Embora prescrito, declarado e observado ofereçam perspectivas distintas sobre o mesmo fenômeno, elas tendem a convergir ou a divergir em torno de um mesmo eixo analítico: as estratégias pedagógicas mobilizadas pelas professoras para prevenir e enfrentar o preconceito racial no cotidiano do CEI Abule. Assim, as fontes reforçam ou tensionam, sob ângulos diferentes, o mesmo processo investigado.

Divergências: embora o prescrito da SME-Fortaleza apresente a EREER como trabalho permanente, transversal e inscrito nas práticas cotidianas, o observado mostra que as estratégias de prevenção e enfrentamento do preconceito racial não se distribuem de forma contínua, abrangente ou igualmente sensível no cotidiano institucional.

Em outras palavras, a presença de práticas afinadas com o prescrito não se converte, de modo estável, em organização mais ampla da rotina pedagógica. Essa divergência se torna mais visível quando o campo revela situações em que o cuidado, a escuta, a atenção e o protagonismo infantil não se distribuem cuidadosamente igual entre as crianças.

No Infantil 1, ao lado de estratégias de valorização identitária, foram registradas cenas que atualizam o conceito de "inclusão diferenciada" (Abramowicz; Oliveira, 2012). Esse conceito descreve um processo no qual as crianças negras são acolhidas pela instituição, mas sofrem distinções veladas e recorrentes que as marginalizam no cotidiano. Exemplos disso são: Pablo, criança negra, ocupando com frequência posições de espera, contenção ou postergação na rotina; Ellen, também negra, permanecendo desassistida em seu mal-estar, à margem da dinâmica pedagógica; e João e Ellen sendo, reiteradamente, deixados por último para serem penteados.

No Infantil 5, também se observaram situações que tensionam a distribuição da escuta e do protagonismo, como na ocasião em que Vallen, criança branca, ocupava posição privilegiada de acesso à imagem apresentada pela professora, enquanto Loren, criança negra, participava de modo mais discreto, ou ainda quando o seu pedido para recontar uma história não foi acolhido naquele momento.

Esses episódios sugerem que, naquela sala de referência, permanecem dinâmicas relacionais em que o acesso, a escuta e o protagonismo não se distribuem de forma equânime entre as crianças, fazendo com que corpos brancos, em certas situações, ocupem lugares de

maior centralidade, enquanto crianças negras aparecem mais frequentemente associadas à espera, à margem ou à menor incidência de escuta. A questão aqui não é que faltem estratégias de ERER. A questão é que elas aparecem junto com descontinuidades e desigualdades, o que limita e muitas vezes inviabiliza que se tornem um princípio presente no dia a dia do trabalho pedagógico.

Além disso, a ausência de uma Proposta Pedagógica Institucional atualizada ajuda a apreender porque essas estratégias, embora presentes em falas docentes e em algumas práticas observadas, não se consolidam como orientação institucional contínua e abrangente.

Sem um documento interno capaz de traduzir as diretrizes da SME-Fortaleza em referências partilhadas para o planejamento, a organização dos espaços, a seleção de materiais e a condução das interações cotidianas, o trabalho de prevenção e enfrentamento do racismo tende a permanecer mais dependente da sensibilidade, do repertório e da iniciativa de cada professora do que de um compromisso coletivamente assumido pela instituição.

Nessa condição, exaure-se uma instância importante de mediação pedagógica, capaz de conferir maior coerência, continuidade e sustentação ao trabalho com a ERER. Ademais a presença de limites materiais e organizacionais já evidenciados no campo, o que contribui para que práticas relevantes permaneçam, muitas vezes, circunscritas a esforços docentes pontuais, com menor força para atravessar de modo mais estável os espaços, os materiais, as relações e a rotina do CEI Abule.

Desse modo, a triangulação entre o prescrito, o declarado e o observado evidencia que as estratégias de prevenção e enfrentamento do preconceito racial no CEI Abule estão presentes no cotidiano pedagógico e guardam aproximações relevantes com o que a política da SME-Fortaleza orienta.

Contudo, essas estratégias ainda não se consolidam de forma contínua, transversal e institucionalmente ancorada. O que o material empírico revela, portanto, é a presença restrita de estratégias, atravessadas por lacunas na distribuição do cuidado, da escuta, da atenção e do protagonismo infantil, o que restringe a força de sua incorporação no cotidiano da instituição.

4.6 Síntese analítica: A tradução da política de ERER da SME-Fortaleza no CEI Abule

A análise desenvolvida neste capítulo permite compreender que a política de Educação para as Relações Étnico-Raciais/ERER da SME-Fortaleza, no contexto do CEI Abule, não se traduz de forma linear, homogênea nem plenamente institucionalizada. Entre o prescrito pela rede, o declarado pelas professoras e o observado no cotidiano pedagógico,

evidencia-se um processo marcado por apropriações restritas, baixa estabilidade, assimetrias e obstáculos institucionais que condicionam a presença da ERER na vida da instituição.

Nessa direção, a tradução da política não se configura como simples passagem da norma para a prática, mas como um movimento atravessado pelas condições concretas de funcionamento do CEI, pelos arranjos internos disponíveis e pelas formas singulares pelas quais as docentes interpretam, acolhem e colocam em ação as diretrizes da rede.

No que se refere a compreensão das professoras do CEI Abule sobre as diretrizes da ERER da SME-Fortaleza e a inserção destas em suas práticas cotidianas, observou-se que a ERER ocupa lugar formalmente reconhecido no plano prescrito da SME-Fortaleza. Entretanto, no plano declarado, esse reconhecimento não chega às professoras de modo homogêneo: Felipa não acessa diretamente o documento oficial da rede e se aproxima da política por meio das formações; Maria, embora reconheça a existência das orientações, avalia que elas chegam de forma superficial e pouco executável no cotidiano pedagógico.

No plano observado, essa diferença repercute em uma inserção limitada da temática na vida institucional: práticas e vivências relacionadas à ERER foram registradas, mas sua presença não alcança, de forma mais ampla, a organização dos espaços, dos materiais e da rotina. O que se evidencia, portanto, é uma distância entre o lugar formal atribuído à política nos documentos da rede e sua incorporação mais estável no cotidiano do CEI Abule.

Sobre a percepção pelas professoras, das diretrizes da ERER da SME-Fortaleza, como geradoras de mudanças nas suas práticas pedagógicas, a análise mostrou que as percepções sobre as diretrizes não eram equivalentes.

Felipa reconhece deslocamentos em seu modo de planejar, selecionar materiais e conduzir propostas com as crianças, associando essas alterações, principalmente, às formações recebidas. No plano observado, essa percepção encontra correspondência em vivências que indicam maior aproximação entre o declarado e o que foi registrado no campo. Já Maria não identifica mudanças decorrentes das diretrizes tal como elas chegam à instituição, embora reconheça que orientações mais concretas, sistematizadas e colaborativas poderiam favorecer alterações em sua prática.

Partindo dessas circunstâncias, o material empírico permitiu apreender que a política de ERER da SME-Fortaleza é percebida de maneira desigual quanto à sua capacidade de produzir mudanças: em um caso, ela é reconhecida como produtora de deslocamentos; no outro, sua incidência aparece fragilizada pela forma como é recebida e pelas condições em que chega ao cotidiano pedagógico.

Quanto as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras de um CEI para prevenir e enfrentar o preconceito racial na instituição em que trabalham, verificou-se que as estratégias pedagógicas de prevenção e enfrentamento do preconceito racial estão presentes no CEI Abule, mas não se manifestam de forma abrangente nem equânime.

No plano declarado, Maria e Felipa nomeiam um repertório relevante de estratégias, voltado à valorização das características físicas das crianças, ao fortalecimento da autoestima, ao uso de literatura e música e à construção de referências identitárias positivas.

No plano observado, essas estratégias aparecem em cenas significativas, que já foram apresentadas na seção anterior. Ao mesmo tempo, foram registradas situações em que a escuta, a atenção, o cuidado e o protagonismo infantil não se distribuíram de forma igualmente sensível entre as crianças.

O que se observa, nesse caso, não é ausência de estratégia, mas uma presença parcial, tensionada por desigualdades quase imperceptíveis e recorrentes que enfraquecem sua força como orientação mais ampla do cotidiano pedagógico.

A leitura integrada dos três objetivos mostra que a política de ERER da SME-Fortaleza, no CEI Abule, tende a ser traduzida mais como responsabilidade assumida, em grande parte, no plano da iniciativa docente, do que como princípio sustentado coletivamente pela instituição. Nesse processo, a ausência de uma Proposta Pedagógica Institucional atualizada acentua o caráter disperso com que a ERER aparece no CEI Abule, dificultando sua inscrição como referência comum do trabalho pedagógico.

Soma-se a isso o quadro já examinado neste capítulo — sobrecarga, escassez de materiais, rotatividade, insuficiência de apoio e circulação fragmentada das orientações da rede — que restringe as possibilidades de consolidação de práticas mais enraizadas na vida institucional. A política, portanto, não deixa de chegar ao CEI, mas chega em circunstâncias que favorecem sua apropriação assimétrica e sua inscrição instável no cotidiano pedagógico.

Nessa perspectiva, o caso investigado permite afirmar que a tradução da política de ERER no CEI Abule se realiza em uma zona intermediária entre presença e fragilidade. Está presente porque aparece nos documentos da rede, nas falas das professoras e em práticas pedagógicas efetivamente observadas. Mas essa presença encontra dificuldades para alcançar, de forma consistente, a organização dos espaços, a seleção de materiais, a distribuição do cuidado e da escuta, bem como a sustentação coletiva de um projeto institucional comprometido com a ERER.

Trata-se, portanto, de uma tradução marcada por deslocamentos reais, porém

parciais; por iniciativas pedagogicamente potentes, porém descontinuadas; e por um esforço docente que, embora relevante, não encontra respaldo suficiente para se converter em base mais estável do cotidiano institucional.

Por fim, a síntese analítica deste capítulo conduz à compreensão de que a política de ERER da SME-Fortaleza, no contexto investigado, vem sendo traduzida de forma desigual, descontínua e condicionada pelas circunstâncias concretas da instituição. Afirma-se que a principal contribuição dos achados está em evidenciar que a passagem da diretriz à vida cotidiana depende de condições institucionais, organizacionais e pedagógicas que, no CEI Abule, ainda se mostram insuficientes para assegurar maior permanência, transversalidade e ancoragem coletiva ao trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou responder à seguinte questão: como a política de Educação para as Relações Étnico-Raciais/ERER da SME de Fortaleza tem sido traduzida pelas professoras de um CEI em suas práticas pedagógicas? Para enfrentar esse problema, tomou-se como objetivo geral analisar como a política de ERER da SME de Fortaleza tem sido traduzida, pelas professoras de um CEI, em suas práticas pedagógicas, desdobrando a investigação em três objetivos específicos: identificar como as professoras do CEI compreendem e inserem as diretrizes da ERER da SME-Fortaleza, em suas práticas cotidianas; apreender se as Diretrizes de ERER da SME-Fortaleza, voltada para a Educação Infantil/EI, são percebidas pelas professoras como geradoras de mudanças nas suas práticas pedagógicas e analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por professoras de um CEI para prevenir e enfrentar o preconceito racial na instituição em que trabalham.

A pesquisa foi conduzida por meio de abordagem qualitativa, com observação participante, entrevistas semiestruturadas e consulta documental, articuladas em um movimento de triangulação entre o prescrito, o declarado e o observado.

O percurso analítico evidencia que a política de ERER da SME-Fortaleza chega ao CEI Abule, mas não se converte, de modo amplo e duradouro, em referência comum da vida institucional. Sua tradução ocorre de maneira desigual, marcada por apropriações parciais, por diferenças entre o que a orienta, o que as professoras dizem e o que se efetiva no cotidiano pedagógico. Nessa conjuntura, a política não está ausente; ela comparece em documentos da rede, em compreensões docentes e em práticas observadas no campo. O que se evidenciou, porém, foi que essa presença não alcança, com a mesma intensidade, a organização dos espaços, os materiais disponíveis, a rotina, as interações e o projeto pedagógico da instituição.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, qual seja: identificar como as professoras do CEI compreendem e inserem as diretrizes da ERER da SME-Fortaleza, em suas práticas cotidianas, verificou-se que as professoras não apenas compreendem a ERER de forma consistente, como também reconhecem, com clareza, sua importância para a Educação Infantil. Maria e Felipa, por exemplo, conectam essa temática a questões profundamente caras ao cotidiano das crianças pequenas: a construção da identidade, o fortalecimento da autoestima, a presença de referências negras positivas e a necessidade de enfrentar o preconceito desde a infância.

No entanto, quando a conversa se volta especificamente para as diretrizes da SME-Fortaleza, o cenário muda. Felipa afirma não conhecer diretamente o documento oficial da rede. Seu contato com essa política, explica ela, acontece principalmente por meio das formações oferecidas. Maria, por sua vez, sabe que as orientações existem, mas as considera rasas e difíceis de colocar em prática no dia a dia da sala.

No plano do observado, foi possível encontrar propostas ligadas à ERER, porém elas apareciam mais como atividades pontuais do que como eixo organizador dos espaços, materiais ou rotinas. Esse quadro permite afirmar que a inserção das diretrizes no CEI Abule ocorre de forma parcial, desigual e descontínua.

Em relação ao segundo objetivo específico, que constitui-se em apreender se as Diretrizes de ERER da SME-Fortaleza, voltada para a Educação Infantil/EI, são percebidas pelas professoras como geradoras de mudanças nas suas práticas pedagógicas os dados demonstram que as diretrizes da SME-Fortaleza não despertam nas professoras uma percepção homogênea quanto à sua capacidade de gerar transformações nas práticas pedagógicas. Felipa percebe alterações em seu modo de planejar, selecionar materiais e conduzir propostas com as crianças, atribuindo essas mudanças, principalmente, às formações recebidas. Na sala, essa percepção encontra eco: as vivências observadas se aproximavam do que declarava fazer. Já Maria, em contraste não identifica mudanças decorrentes das diretrizes. Mas faz uma ressalva importante: se as orientações fossem mais concretas, mais bem sistematizadas e construídas de forma mais colaborativa, elas poderiam, sim, repercutir no seu trabalho cotidiano.

Desse modo, a pesquisa evidencia que a mesma política é vista de maneiras bem diferentes quando o assunto é sua capacidade de produzir deslocamentos pedagógicos. Em um caso, ela aparece como uma força impulsionadora de mudanças e no outro, sua presença aparece fragilizada pela forma como é recebida e pelas condições em que chega ao cotidiano.

No terceiro objetivo específico, que se propôs a analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por professoras de um CEI para prevenir e enfrentar o preconceito racial na instituição em que trabalham, constatou-se que as estratégias pedagógicas de prevenção e enfrentamento do preconceito racial estão presentes no CEI Abule, mas não se distribuem de forma abrangente, equânime e permanente. No plano declarado, Maria e Felipa mencionam práticas voltadas à valorização fenotípica das crianças, ao fortalecimento da autoestima, ao uso de literatura e música e à construção de referências identitárias positivas. No plano do observado, essas mesmas estratégias ganharam corpo em situações significativas, como a problematização da

expressão “cor de pele” junto com as crianças, as interações de cuidado que valorizavam as características físicas das crianças e outras ações direcionadas à autoidentificação positiva.

Ao lado dessas propostas, porém, foram registradas situações em que a escuta, a atenção, o cuidado e o protagonismo infantil não se distribuíram com a mesma sensibilidade entre as crianças. O que a análise evidencia, portanto, não foi ausência de estratégia, mas uma presença parcial, entremeada por desigualdades recorrentes e veladas que reduzem sua força como orientação mais ampla do cotidiano pedagógico.

A análise do contexto institucional foi decisiva para compreender esse quadro. O CEI Abule encontra-se inserido em território de vulnerabilidade social e opera em meio a sobrecarga docente, escassez de materiais, insuficiência de apoio nas salas, rotatividade de profissionais e vínculos de trabalho distintos entre as participantes da pesquisa.

Une-se a isso a ausência de uma Proposta Pedagógica Institucional atualizada, condição que se mostrou central para explicar por que a ERER tende a permanecer mais associada a esforços localizados das professoras do que a um horizonte pedagógico assumido pelo conjunto da instituição. A inexistência de um documento interno atualizado não explica, sozinha, tudo o que foi observado, mas evidencia um dos fatores centrais para a dificuldade de as ações ligadas à temática racial alcançarem permanência, compartilhamento e densidade institucional

O estudo permitiu concluir que a política de ERER da SME-Fortaleza se faz presente no CEI Abule, mas sua presença ainda não altera, de maneira mais profunda, o conjunto das dinâmicas institucionais. Em vez de atravessar, com a mesma intensidade, os espaços, os materiais, as rotinas e os referenciais comuns da instituição, ela aparece de forma mais marcada em ações específicas e em iniciativas docentes localizadas.

Os resultados desta investigação permitem afirmar, ainda, que o debate sobre ERER na Educação Infantil não pode restringir-se à formulação de documentos, à realização de formações pontuais ou à produção de materiais temáticos. O que a pesquisa evidencia é a necessidade de que a política alcance o cotidiano com maior densidade pedagógica, maior abrangência institucional e maior presença nos espaços, nas relações, nos tempos e nas escolhas que compõem a experiência das crianças na primeira etapa da educação básica. Isso implica reconhecer que o trabalho com a ERER não deve ficar circunscrito a datas comemorativas, a momentos de evidência para registro ou à iniciativa isolada de determinadas professoras, mas precisa ocupar lugar mais orgânico na instituição.

No plano das contribuições, este trabalho oferece, em primeiro lugar, uma leitura

analítica da política de EREER a partir da tríade polity, politics e policy, focalizando seu processo de tradução no interior de um CEI. Em segundo lugar, contribui para a ampliação do debate acadêmico sobre a Educação Infantil ao trazer para o centro da cena um campo ainda pouco explorado, especialmente quando se considera as especificidades da creche, da pré-escola e as condições concretas em que a política de fato acontece. Em terceiro lugar, produz achados que podem dialogar diretamente com a SME-Fortaleza e com as próprias unidades de Educação Infantil da rede, sobretudo no que diz respeito à necessidade de orientações mais práticas, formações que façam mais sentido para a cotidianidade, materiais mais diversos e representativos, além de uma revisão dos instrumentos institucionais que organizam o trabalho pedagógico.

No que diz respeito às possibilidades abertas pela pesquisa, considera-se pertinente o desenvolvimento de novos estudos que ampliem o alcance desta investigação incluindo outras instituições da rede de ensino de Fortaleza, outros territórios e outros sujeitos, como coordenadoras pedagógicas, gestoras, famílias e, quando metodologicamente possível, as próprias crianças.

Também se mostram promissoras pesquisas que examinem mais detidamente o lugar da creche nas políticas de EREER - que tantas vezes fica à margem - a relação entre formação docente e organização institucional e os efeitos da rotatividade profissional sobre a construção de práticas antirracistas na Educação Infantil.

Por fim, esta dissertação reafirma que discutir EREER na Educação Infantil significa discutir o direito das crianças a viver experiências educativas que reconheçam sua humanidade, que valorizem suas identidades e que se recusem a naturalizar as desigualdades raciais desde os primeiros anos de vida.

No CEI Abule, a política da EREER da SME-Fortaleza já encontra professoras que a reconhecem, a reinterpretam e, dentro do possível, a colocam em prática. O que a pesquisa demonstra, contudo, é que esse movimento ainda depende, em grande parte, de esforços docentes e de circunstâncias nem sempre favoráveis à sua permanência e ampliação. É nesse ponto que reside um dos principais sentidos deste trabalho: contribuir para que a EREER possa ser reconhecida e passe a ocupar um lugar mais enraizado, compartilhado e efetivo no cotidiano da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012.
- ADRIÃO, T. M. F. **Dimensões da privatização da educação básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990**. Brasília, DF: ANPAE, 2022. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10Livros/Livro_dialogos_com_producao_academica-Fin-Corr.pdf. Acesso em: 7 mar. 2026.
- AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Novo plano de educação institui metas para a educação brasileira até 2034. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 28 jun. 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1077593-novo-plano-de-educacao-institui-metas-para-a-educacao-brasileira-ate-2034>. Acesso em: 29 out. 2024.
- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2021. (Feminismos plurais).
- ALVES, R. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação Educar DPaschoal, 2004.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 26 out. 2024.
- ANDRADE, Rosimeire Costa de. A rotina da creche comunitária de Fortaleza: tempo de espera e ociosidade. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 2, n. 44, p. 57-74, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15153>. Acesso em: 3 mar. 2026.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441>. Acesso em: 6 jul. 2023.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.
- BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude: o lado oculto do racismo sobre o negro. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 18, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1 de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 out. 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26_5031-rceb001-24&category_slug=outubro-2024&Itemid=30192. Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2024**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 02/fev. 2026.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB para incluir o ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2003.

Brasil. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a LDB para incluir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a LDB para tratar da formação dos profissionais da educação**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Lei n. 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: 10 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil e práticas promotoras da igualdade racial**. São Paulo: CEERT: Instituto Avisa Lá, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normalização e política pública**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/qualidade-equidade-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC 1998.

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

CASTRO, E. A.; SÁ, M. A.; CAMARGO, P. L. T. Educação infantil e políticas educacionais: do passado ao presente na busca do futuro. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, United States, v. 39, n. 2, p. 155-164, 2017a. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/31042>. Acesso em: 26 out. 2024.

CASTRO, Mariângela Machado de. **O conceito de currículo oculto em artigos publicados na biblioteca eletrônica SciELO (2001–2015)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017b.

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

CHRISPINO, Álvaro. **Introdução ao estudo das políticas públicas**: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

CRUZ, S. H. V.; CRUZ, R. C. DE A.; RODRIGUES, A. P. C. M. A qualidade das creches conveniadas de Fortaleza em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. e78408, 2021.

CURY, C. R.; TRIPODI, Z. F. Políticas educacionais. São Paulo: Contexto, 2023.

CZARNIAWSKA, Barbara; JOERGES, Bernward. Travels of ideas. *In*: Czarniawska, Barbara; Sevón, Guje (ed.). **Translating organizational change**. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1996. p. 13-48

DIANGELO, Robin; BENTO, Cida; AMPARO, Thiago (med.). O branco na luta antirracista: limites e possibilidades. *In*: instituto ibirapitanga. **Branquitude: racismo e antirracismo**. Rio de Janeiro: Instituto Ibirapitanga, 2021, p. 27-48.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001586863>. Acesso em: 8 nov. 2024.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. *In*: ROMÃO, Jerusé (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, 2005. p. 278.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012

DILTHEY, W. **The construction of the historical World of the human studies**. Leipzig: B.G. Tuebner, 1910.

DOMICIANO, C.; ADRIÃO, T. Privatização da e na educação infantil: perspectivas em diálogo. **Educação em Revista**, Minas Gerais, v. 36, p. e000136, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BnFPCH68VQqPDHK9pNvY5RH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 07 mar. 2026.

DUARTE, C. P. T. A abordagem da temática racial na educação infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**. São Paulo: CEERT, 2012. Disponível em: [https://www.deshbandhucollege.ac.in/pdf/e-resources/pol-science/PS\(H\)-IV Public%20Policy%20and%20Administration%20in%20India-1.pdf](https://www.deshbandhucollege.ac.in/pdf/e-resources/pol-science/PS(H)-IV%20Public%20Policy%20and%20Administration%20in%20India-1.pdf). Acesso em: 25 out. 2024.

DYE, Thomas R. **Understanding public policy**. 14. ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2013. Disponível em: [https://www.deshbandhucollege.ac.in/pdf/e-resources/pol-science/PS\(H\)-IV Public%20Policy%20and%20Administration%20in%20India-1.pdf](https://www.deshbandhucollege.ac.in/pdf/e-resources/pol-science/PS(H)-IV%20Public%20Policy%20and%20Administration%20in%20India-1.pdf). Acesso em: 25 out. 2024.

FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, Mato Grosso, v. 21, n. 46, p. 275–288, 2012. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408>. Acesso em: 1 jun. 2025.

FERREIRA NUNES, Andréa Karla; BARROSO, Rita de Cássia Amorim; SANTOS, Jacques Fernandes; SANTOS, Vinícius Silva. O recurso da triangulação como ferramenta para validação de dados nas pesquisas qualitativas em educação. **Fronteira**, Minas Gerais, v. 9, n. 3, p. 441–456, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/4356>. Acesso em: 16 dez. 2024.

FLICK, U. Qualidade na pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2009

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 16-29.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto ateliê: uma tessitura** protagonizada pela triangulação família, escola e criança. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar/ DCRFort**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Educação Infantil**. Fortaleza, [s.d.]. Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br>. Acesso em: 4 fev. 2026

FULLGRAF, Jodete B. G. A política de educação infantil no Brasil. In: FLÔR, Dalânea C.; DURLI, Zenilde (org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012, p. 78-91.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sônia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005a. p. 39-64.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC, 2005b. p. 143-160.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2003.

GONÇALVES, Fabiana Zeferino; Rabelo, Giani. O percurso da legislação educacional em nível nacional e municipal (Criciúma-SC) sobre as questões étnico-raciais na educação infantil. **Saberes Pedagógicos**, Santa Catarina, v. 1, p. 1-24, 2024.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7–41, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 7 mar. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: resultados preliminares**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 20 fev. 2026.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Ipece mapeia desigualdades territoriais de renda em Fortaleza com base no Censo 2022**. Fortaleza: Ipece, 5 ago. 2025. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/2025/08/05/ipece-mapeia-desigualdades-territoriais-de-renda-em-fortaleza-com-base-no-censo-2022/>. Acesso em: 20 fev. 2026.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHLMAN Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 14, p. 5–18, maio 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Heccus, 2013.

MACHADO, Antonio. **Campos de Castilla**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

MALHEIROS, B. T. M. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada. Seminário Internacional sobre **Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 2, n. 8, p. 6-9, 2004.

MEIRELES, Renata (org.). **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

MENEZES, Flávia Maria de; MELO, Cláudia Vianna de; SANTOS, Érica Cristian Reis dos. Educação infantil étnico-racial nas narrativas das políticas públicas. **RevistAleph**, Mossoró, v. 1, n. 6, p. 6-13, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 61-77.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 115–140.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância. *In*: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 121-142.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, Patrícia; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil**. Brasília: Unesco; MEC, 2011.

NUNES, M. F. R. Educação infantil: instituições, funções e propostas. *In*: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil** – cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012.

NYONG'O, Lupita. **Sulwe**. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, set. 2004.

OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia Desenvolvimento profissional: uma concepção para além do conceito de formação de professores. *In*: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 11., 2009, Guarda. Guia [...]. Guarda: IPG, 2009. p. 39-52.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L. M. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: orientações de elaboração do trabalho de conclusão de curso**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381288/1/caderno-formacao-pedagogia_14.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia de pesquisa**. Campinas: Papirus, 2004.

PEREA, N. M.; RAMOS, G. P. Construção do direito da criança pequena à educação no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. e3443082, 2020.

RAITZ, Kétellyn Nayê. As políticas públicas para a educação infantil. **Epistemologia e Práxis Educativa**, Piauí, v. 6, n. 2, p. 1–14, 2023.

REGO, Thabyta Lopes. **Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/Goiânia**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**. São Paulo: CEERT, 2012.

SANKOFA: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. **Histórico do periódico**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/about>. Acesso em: 21 mar. 2026.

SANTIAGO, F. Políticas educacionais e relações étnico-raciais. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, São Paulo, n. 14, v. 2, p. 25–44, 2013.

SANTOS, JUSSARA. **Democratização do colo: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas**. Campinas, SP: Papirus, 2024.

SANTOS, Nadia Farias dos. **Entre saberes e fazeres docentes**. Curitiba: Appris, 2018.

SECCHI, Leonardo *et al.* **Políticas públicas: conceitos, casos práticos, questões de concursos**. São Paulo: Cengage, 2023.

SILVA, Daniele Aparecida de Azevedo da. **Hierarquia nas relações étnico-raciais**. São Paulo: Dialética, 2023.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais. *In*: SILVA, M. O. (org.). **Pesquisa avaliativa**. São Paulo: Veras; São Luís: GAEPP, 2008.

SILVA Jr., H. Anotações conceituais e jurídicas. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**. São Paulo: CEERT, 2012, p. 234-242.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: conceitos, tipologias e subáreas. São Paulo, 2002.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Equidade étnico-racial na educação**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2022.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 63, p. 153–155, fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/H6CDbCRcfpPK3YmWcrrpw4K/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2025

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2004, p. 78-94.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705–718, 2010.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade Tradução de Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 197

APÊNDICE A- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Objetivo 1: Identificar como os professores do CEI compreendem e inserem as Diretrizes da EREER da SME-Fort em suas práticas pedagógicas.

Objetivo 2: Apreender, na perspectiva de professores de um CEI, se as Diretrizes de EREER da SME-Fort são geradoras de mudanças em suas práticas pedagógicas.

Objetivo 3: Analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por professores de um CEI para prevenir e enfrentar o preconceito racial na instituição em que trabalham.

Foco observacional:

1. Vivências de EREER integradas à rotina

- 1.1 Propostas de vivências ligadas à diversidade racial aparecem em momentos de roda, contação de histórias, projetos ou brincadeiras?
- 1.2 O professor contextualiza essas vivências (fala, exemplos, conexões com a cultura afro-brasileira)?
- 1.3 As práticas observadas dialogam com as orientações institucionais da SME-Fortaleza ou com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CEI?
- 1.4 As ações de EREER ocorrem de forma contínua ou apenas em momentos pontuais do calendário escolar?

2. Postura docente diante de episódios de conotação racial

- 2.1. De que forma o(a) professor(a) reage a comentários sobre cor de pele, cabelo ou estereótipos?
- 2.2 Há mudança perceptível no tom de voz, vocabulário ou nas regras de convivência que reflita as diretrizes da política de EREER da SME-Fortaleza?
- 2.3 O docente utiliza mediação dialógica, valorizando o respeito e o pertencimento?

3. Estratégias docentes de prevenção

- 3.1 O professor utiliza ações proativas (rotinas, combinados, vivências) para valorizar identidades negras e prevenir preconceitos?
- 3.2 Existem momentos planejados de discussão sobre respeito e diversidade racial?
- 3.3 As estratégias observadas promovem o fortalecimento das identidades das crianças e o reconhecimento positivo das diferenças?

4. Intervenções em situações de preconceito

- 4.1. Quando surge uma atitude discriminatória ou preconceituosa, que passos o professor segue?
- 4.2. O professor envolve a turma na reflexão sobre o ocorrido?

5. Ambiente e recursos inclusivos

- 5.1. O espaço físico apresenta cartazes, livros, brinquedos com representação negras?
- 5.2. Há projetos ou murais permanentes sobre cultura afro-brasileira?
- 5.3. Como as crianças interagem com esses materiais?
- 5.4. As produções infantis refletem diversidade de tons de pele, cabelos, famílias e identidades?

6. Relações e protagonismo das crianças

- 6.1. As crianças participam ativamente das vivências ligadas à ERER?
- 6.2. Há situações de reconhecimento positivo entre pares (elogios, cooperação, valorização)?
- 6.3. As crianças negras se percebem e são percebidas positivamente nas interações cotidianas?
- 6.4. Há manifestações de liderança e protagonismo infantil nas atividades?

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA

DATA: ____/____/____

LOCAL: _____

INÍCIO DA ENTREVISTA: _____

TÉRMINO DA ENTREVISTA: _____

ENTREVISTADA: _____

IDADE DA PROFESSORA: _____

Objetivos:

- **Objetivo 1:** Identificar como os professores do CEI compreendem e inserem as Diretrizes da EREER da SME-Fort em suas práticas pedagógicas.
- **Objetivo 2:** Aprender, na perspectiva de professores de um CEI, se as Diretrizes de EREER da SME-Fort são geradoras de mudanças em suas práticas pedagógicas.
- **Objetivo 3:** Analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por professores de um CEI para prevenir e enfrentar o preconceito racial na instituição em que trabalham..

Bloco A – Perfil Profissional das professoras (objetivo: contextualizar a pessoa da professora a fim de conhecer aspectos de sua formação inicial e continuada que possam ajudar a compreender melhor as suas respostas)

A1. Para começarmos, você poderia me contar brevemente como você se tornou professora da turma que você atua?

- Há quantos anos você atua na Educação Infantil?
- Há quantos anos você atua na rede municipal de ensino de Fortaleza?

A2. Há quanto tempo você está nesta instituição (CEI)?

Bloco B – Compreensão dos(as) professores(as) do CEI sobre a inserção das Diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais/ERER em suas práticas pedagógicas cotidianas (Primeiro objetivo específico)

B1. Como você classifica a cor da pele das crianças matriculadas na turma que você atua?

B2. Na turma que você atua, há crianças negras?

Em caso afirmativo: Quantas crianças negras há na turma?

B3. Qual a cor da sua pele?

B4. Na sua opinião, o que significa Educação das Relações Étnico-Raciais/ERER

B5. Você acha que esse tema deve ser trabalhado na Educação Infantil?

- Por que você pensa dessa forma?

B6. Você já participou de alguma formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza ou pelo Distrito em que fica a instituição em que você trabalha que tratou do tema Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil?

- **Em caso afirmativo:** como aconteceu esta formação?

B7. Você sabe se a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza tem as Diretrizes sobre Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil?

- **Em caso afirmativo:** que conteúdos estão presentes nestas Diretrizes você considera importantes para a sua prática pedagógica com as crianças? Por quê?

B8. Na sua opinião, o que você acha que deveria conter em um documento da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza que trata de Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil? Por quê?

B9. Você considera importante abordar vivências de diversidade racial nessa etapa?

B10. Chegam algumas diretrizes ou ações da SME-Fortaleza ligadas à ERER chegam até você ou à instituição?

Bloco C – Impactos da Política da SME-Fot sobre Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil nas práticas pedagógicas das professoras (segundo objetivo específico)

C1. Você acha que ter um documento da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza que trata de Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil provocaria alguma alteração nas suas práticas com as crianças? Por quê?

- **Em caso afirmativo:** que tipos de alterações você acha que provocaria?

C2. Você acha que os conteúdos abordados nas formações que você participa, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, têm provocado alguma alteração nas suas práticas pedagógicas com as crianças sobre o tema das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil? Por quê?

C3. Na sua opinião, a presença do tema Relações Étnico-Raciais na proposta pedagógica da instituição em que você trabalha provocaria alguma alteração nas suas práticas com as crianças? Por quê?

- **Em caso afirmativo:** que tipos de alterações você acha que provocaria? Por quê?

C4. O que você acha que deveria constar na proposta pedagógica de uma instituição de Educação Infantil sobre Relações Étnico-Raciais? Por quê?

C5. Você acha que deveria ensinar às crianças aspectos relacionados à cultura africana? Por quê?

- **Em caso afirmativo:** o que deveria ser ensinado às crianças sobre a cultura africana? Por quê?

C6. Você considera que temas como culinária, brincadeiras, músicas e religiosidade ligados aos povos africanos deveriam ser trabalhados com as crianças na Educação Infantil? Por quê?

- **Em caso afirmativo:** como esses temas poderiam ser trabalhados com as crianças de um grupo de Infantil 1 ou 5 (a depender da turma com que a professora trabalha)?

C7. Que critérios você acha que seriam necessários ser levados em consideração na compra da alimentação, dos livros de literatura infantil e dos brinquedos, para uma instituição de Educação Infantil, para que os professores pudessem trabalhar adequadamente o tema das Relações Étnico-Raciais com as crianças? Por quê?

C8. Como você acha que deveriam ser organizados os espaços de uma instituição de Educação Infantil para que os professores pudessem trabalhar adequadamente o tema das Relações Étnico-Raciais com as crianças? Por quê?

C9. Como você acha que poderia ser organizada a rotina de uma instituição de Educação Infantil para que os professores pudessem trabalhar adequadamente o tema das Relações Étnico-Raciais com as crianças? Por quê?

Bloco D – Estratégias pedagógicas adotadas para prevenir e enfrentar situações de preconceito ou discriminação racial no contexto da instituição de Educação Infantil (terceiro objetivo específico)

D1. Na sua opinião, o que um professor poderia fazer para prevenir a manifestação de preconceituosas entre as crianças por causa da cor da pele de um ou mais colegas?

D2. Na turma em que você trabalha, como você tem feito para prevenir a manifestação de preconceituosa entre as crianças por causa da cor da pele de um ou mais colegas?

D3. Que estratégias/metodologias você tem usado para realizar essa forma de trabalhar o que você descreveu?

D4. Você desenvolve ações para valorizar identidades negras e prevenir preconceitos e discriminações

D5. Lembre um episódio de comentário ou atitude discriminatória entre as crianças:

- Como você interveio?
- Como você avalia a forma como você lidou com a situação que você descreveu?

D7. Você acha que os murais, os brinquedos e os livros presentes na sala de referência e nos outros espaços da instituição que você trabalha têm contribuído para a prevenção e o combate à discriminação racial? Por quê?

D8. Como você avalia as práticas que você desenvolve com as crianças com as quais trabalha para prevenir e combater a discriminação racial? Por quê?

D9. O que você acha que seria necessário para que todas as professoras pudessem trabalhar com as crianças de forma a prevenir e combater a discriminação racial? Por quê?

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS/ERER DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA/SME-Fort: TRADUÇÃO, PELAS PROFESSORAS, EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pesquisadora Responsável:

Ana Paula dos Santos Alves Simões

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01, Benfica- Fortaleza-CE

Telefone: 85 988931232

Orientadora:

Rosimeire Costa de Andrade Cruz

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01, Benfica- Fortaleza-CE

Telefone: 85 99975-6717

Prezado(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **"POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA: TRADUÇÃO, PELAS PROFESSORAS, EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS"**, conduzida por Ana Paula dos Santos Alves Simões.

1. Justificativa e Objetivos da Pesquisa

A pesquisa tem o objetivo analisar como a política Educação das Relações Étnico-Raciais/ERER da Secretaria Municipal da Educação/SME de Fortaleza tem sido traduzida pelos professores em suas práticas pedagógicas. Para alcançá-lo, a sua participação será de extrema relevância e ajudará a investigar as questões que originaram os três objetivos específicos da pesquisa. A saber: 1. Identificar como os professores do CEI compreendem e inserem as Diretrizes da ERER da SME-Fort em suas práticas pedagógicas; 2. Apreender, na perspectiva de professores de um CEI, se as Diretrizes de ERER da SME-Fort são geradoras de mudanças em suas práticas pedagógicas e 3. Analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por professores de um CEI para prevenir e enfrentar o preconceito racial na instituição em que trabalham.

2. Participação

Sua participação nesta pesquisa é **voluntária**. Você pode recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Ao concordar em participar, você aceita os seguintes procedimentos:

- **Entrevista individual:** Uma conversa com duração estimada de 30 a 50 minutos, que será gravada em áudio para análise. As perguntas tratarão da sua compreensão sobre a política de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), as mudanças em sua prática pedagógica e as estratégias que você utiliza.
- **Observação em sala de aula:** Acompanhamento de suas atividades pedagógicas e da rotina, em aproximadamente 5 sessões de 4 horas cada. A pesquisadora fará anotações em um caderno de campo.
- **Acesso a documentos:** Para fins de pesquisa, será solicitada a consulta a documentos institucionais, como a Proposta Pedagógica, atas de formação, planejamentos de aula e projetos sobre relações étnico-raciais, bem como a documentos oficiais da SME sobre a política de ERER que estejam sob a guarda da instituição.

3. Possíveis Desconfortos e Medidas de Proteção

Durante a entrevista, você poderá ser questionado(a) sobre sua prática em sala e experiências profissionais, que pode lhe causar desconforto. Fique à vontade para pular qualquer pergunta que não desejar responder.

Para garantir seu bem-estar, a entrevista será realizada em um ambiente reservado e acolhedor, conduzida com total respeito e com a possibilidade de pausas, se você achar necessário.

4. Benefícios da Pesquisa

Não há previsão de benefício financeiro ou pagamento pela sua participação. Os dados coletados não serão usados para fins comerciais.

Contudo, a sua contribuição é extremamente valiosa, pois ajudará a compreender como as políticas de educação antirracista são implementadas na Educação Infantil. Os resultados poderão servir de base para futuras formações de professores na rede municipal.

5. Confidencialidade dos Dados

Os resultados desta pesquisa poderão ser divulgados em trabalhos acadêmicos, como dissertações e artigos científicos, mas a sua identidade e a da instituição serão preservadas.

Todas as informações coletadas e dados construídos, serão guardados em local seguro e de acesso exclusivo da pesquisadora por 5 anos. Após essa data, serão destruídos de forma segura.

6. Participação Voluntária e Desistência

Sua participação é totalmente voluntária. Você pode desistir a qualquer momento, sem precisar dar explicações. Em caso de desistência, todas as informações coletadas e dados construídos até então serão excluídas e sua participação será imediatamente interrompida, sem qualquer prejuízo para você. Você também pode recusar-se a responder qualquer pergunta, se preferir.

7. Custos e Compensação

Sua participação na pesquisa não gerará custos para você, tampouco haverá qualquer tipo de remuneração ou compensação financeira.

8. Contato para Dúvidas e Informações

Qualquer dúvida sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com o(a) pesquisador(a) responsável, Ana Paula dos Santos Alves Simões, pelo e-mail paulajason2@gmail.com e telefone (85) 988931232 ou com o Comitê de Ética situado na rua Cel. Nunes de Melo, 1000, Rodolfo Teófilo. CEP: 60.430-275, Fortaleza/CE. E-mail: comepe@ufc.br.

Ao assinar este termo, você declara que foi informado de forma clara sobre os objetivos, procedimentos e direitos relacionados à sua participação.

Se você concorda com os termos descritos, por favor, assine abaixo.

Assinatura do Participante:

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Assinatura da Pesquisadora:

Nome: Ana Paula dos Santos Alves Simões

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE D – MODELO DE REGISTRO DA CONSULTA DOCUMENTAL

O quadro a seguir apresenta o modelo de registro utilizado na consulta documental, com a finalidade de organizar os achados do plano prescrito relevantes para os objetivos 1 e 3 da pesquisa.

Quadro 4 – Modelo de registro da consulta documental

Documento	Código	Trecho	Classificação	Observação
DCRFort, Proposta Curricular para a Educação Infantil	DIR1-DOC	[Inserir trecho]	Diretriz formal	[Inserir observação]
DCRFort, A Cotidianidade na Educação Infantil	—	[Ausência de ocorrência textual]	Silêncio temático	[Inserir observação]
DCRFort, Cidadania, Diversidade e Inclusão	STR3-DOC	[Inserir trecho]	Estratégia institucional prescrita	[Inserir observação]

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Nota: previa-se também a consulta à Proposta Pedagógica Institucional do CEI; contudo, o trabalho de campo revelou a inexistência de versão atualizada do documento, circunstância posteriormente incorporada à análise sob a categoria AUS-PPI.

APÊNDICE E – SISTEMA DE CATEGORIAS E CÓDIGOS ANALÍTICOS

O quadro a seguir apresenta o sistema de categorias e códigos adotado na pesquisa, organizado a partir dos objetivos específicos, das categorias analíticas e da natureza das evidências examinadas.

Quadro 5 – Sistema de categorias e códigos analíticos

Objetivo específico	Categoria analítica	Natureza da evidência	Código	Definição operacional
Objetivo 1	Diretrizes de ERER da SME-Fortaleza	Prescrito	DIR1-DOC	Diretrizes formais de Educação para as Relações Étnico-Raciais presentes nos documentos da SME-Fortaleza e nos documentos institucionais consultados
Objetivo 1	Diretrizes de ERER da SME-Fortaleza	Declarado	DIR1-DECL	Compreensões das professoras sobre as diretrizes de ERER da SME-Fortaleza e relatos acerca de sua inserção nas práticas pedagógicas
Objetivo 1	Diretrizes de ERER da SME-Fortaleza	Observado	DIR1-OBS	Evidências observadas da inserção das diretrizes de ERER no cotidiano pedagógico
Objetivo 2	Mudanças nas práticas pedagógicas	Declarado	MUD2-DECL	Relatos das professoras sobre mudanças percebidas, permanências ou ausência de mudanças em suas práticas pedagógicas
Objetivo 2	Mudanças nas práticas pedagógicas	Observado	MUD2-OBS	Evidências observadas de mudanças, permanências ou deslocamentos nas práticas pedagógicas
Objetivo 3	Estratégias pedagógicas de prevenção e enfrentamento do preconceito racial	Prescrito	STR3-DOC	Orientações documentais sobre prevenção e enfrentamento do preconceito ou discriminação racial
Objetivo 3	Estratégias pedagógicas de prevenção e enfrentamento do preconceito racial	Declarado	STR3-DECL	Estratégias pedagógicas relatadas pelas professoras para prevenir e enfrentar situações de preconceito racial
Objetivo 3	Estratégias pedagógicas de prevenção e enfrentamento do preconceito racial	Observado	STR3-OBS	Estratégias pedagógicas efetivamente observadas no cotidiano institucional

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Nota: o quadro apresenta apenas as categorias diretamente relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa. A categoria AUS-PPI, por sua incidência transversal na interpretação dos dados, foi tratada à parte.

APÊNDICE F – MODELO DA PLANILHA DE CODIFICAÇÃO DO CORPUS

A planilha de codificação do corpus foi utilizada para registrar, organizar e localizar as evidências empíricas identificadas ao longo da pesquisa, favorecendo sua sistematização analítica e subsidiando a etapa posterior de triangulação.

Quadro 6 – Modelo da planilha de codificação do corpus

ID	Fonte/Origem	Trecho da evidência	Objetivo específico	Categoria analítica	Natureza da evidência	Código	Observação analítica inicial	Condição transversal
1	Documento da SME-Fortaleza	[Inserir trecho]	Objetivo 1	Diretrizes de ERER da SME-Fortaleza	Prescrito	DIR1-DOC.1	Diretriz formal relacionada à ERER da SME-Fortaleza	
2	Entrevista – Professora X	[Inserir trecho]	Objetivo 1	Diretrizes de ERER da SME-Fortaleza	Declarado	DIR1-DECL.1	Compreensão docente sobre as diretrizes e relatos de sua inserção nas práticas	
3	Diário de campo	[Inserir trecho]	Objetivo 1	Diretrizes de ERER da SME-Fortaleza	Observado	DIR1-OBS.1	Evidência observada de inserção, ausência ou inserção parcial das diretrizes	
4	Entrevista – Professora X	[Inserir trecho]	Objetivo 2	Mudanças nas práticas pedagógicas	Declarado	MUD2-DECL.1	Relato de mudança, permanência ou ausência de mudança na prática pedagógica	
5	Diário de campo	[Inserir trecho]	Objetivo 2	Mudanças nas práticas pedagógicas	Observado	MUD2-OBS.1	Evidência observada de mudança, permanência ou deslocamento na prática	

ID	Fonte/Origem	Trecho da evidência	Objetivo específico	Categoria analítica	Natureza da evidência	Código	Observação analítica inicial	Condicionante transversal
6	Documento da SME-Fortaleza	[Inserir trecho]	Objetivo 3	Estratégias pedagógicas de prevenção e enfrentamento do preconceito racial	Prescrito	STR3-DOC.1	Orientação formal sobre prevenção ou enfrentamento do preconceito racial	
7	Entrevista – Professora X	[Inserir trecho]	Objetivo 3	Estratégias pedagógicas de prevenção e enfrentamento do preconceito racial	Declarado	STR3-DECL.1	Estratégia pedagógica relatada pela professora	
8	Diário de campo	[Inserir trecho]	Objetivo 3	Estratégias pedagógicas de prevenção e enfrentamento do preconceito racial	Observado	STR3-OBS.1	Estratégia pedagógica observada no cotidiano institucional	

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Nota: em razão de seu caráter transversal, a AUS-PPI não integra a estrutura principal de categorias apresentada no quadro, mas sua incidência pôde ser registrada na coluna “Condicionante transversal”, sempre que se mostrou relevante para a interpretação analítica do trecho codificado.

APÊNDICE G – PLANILHA SÍNTESE PARA TRIANGULAÇÃO

A planilha síntese para triangulação foi utilizada para articular, no interior de cada objetivo específico, as evidências dos planos **prescrito**, **declarado** e **observado**, favorecendo a identificação de **convergências**, **complementaridades** e **divergências** entre os dados analisados.

Quadro 7 – Modelo da planilha síntese para triangulação

I D	Objetivo específico	Categoria analítica	Evidência do prescrito	Evidência do declarado	Evidência do observado	Relação analítica identificada	Incidência de condicionante transversal	Síntese interpretativa
1	Objetivo 1	Diretrizes de ERE da SME-Fortaleza	[Inserir trecho/código]	[Inserir trecho/código]	[Inserir trecho/código]	Convergência / Complementaridade / Divergência	AUS-PPI / —	[Inserir síntese]
2	Objetivo 1	Diretrizes de ERE da SME-Fortaleza	[Inserir trecho/código]	[Inserir trecho/código]	[Inserir trecho/código]	Convergência / Complementaridade / Divergência	AUS-PPI / —	[Inserir síntese]
3	Objetivo 2	Mudanças nas práticas pedagógicas	—	[Inserir trecho/código]	[Inserir trecho/código]	Convergência / Complementaridade / Divergência	AUS-PPI / —	[Inserir síntese]
4	Objetivo 2	Mudanças nas práticas pedagógicas	—	[Inserir trecho/código]	[Inserir trecho/código]	Convergência / Complementaridade / Divergência	AUS-PPI / —	[Inserir síntese]
5	Objetivo 3	Estratégias pedagógicas de prevenção e enfrentamento do preconceito racial	[Inserir trecho/código]	[Inserir trecho/código]	[Inserir trecho/código]	Convergência / Complementaridade / Divergência	AUS-PPI / —	[Inserir síntese]
6	Objetivo 3	Estratégias pedagógicas de prevenção e enfrentamento do preconceito racial	[Inserir trecho/código]	[Inserir trecho/código]	[Inserir trecho/código]	Convergência / Complementaridade / Divergência	AUS-PPI / —	[Inserir síntese]

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Nota: no caso do Objetivo 2, a coluna “Evidência do prescrito” não se aplica diretamente, em razão do desenho metodológico da pesquisa.