UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

Mariele Ferreira Leal

DO LEGAL AO REAL: A ABORDAGEM DAS POLÍTICAS ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Santa Maria, RS
2017

Mariele Ferreira Leal

DO LEGAL AO REAL: A ABORDAGEM DAS POLÍTICAS ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional.**

Orientadora: Profª. Drª. Débora Teixeira de Mello

Santa Maria, RS,
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática
da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Leal, Mariele Ferreira
Do legal ao real: a abordagem das políticas étnico-raciais na formação continuada de professoras(es) da Educação Infantil / Mariele Ferreira Leal.- 2017.
218 p.; 30 cm

Orientadora: Débora Teixeira de Mello
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2017

1. Educação Infantil 2. Formação continuada de professoras(es) 3. Políticas Étnico-Raciais I. Teixeira de Mello, Débora II. Título.

© 2017
Todos os direitos autorais reservados a Mariele Ferreira Leal. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
Endereço: Rua Maria Adelaide, 135, Bairro Santo Antônio, São Gabriel, RS. CEP: 97300-000.
Fone: (0xx)55 996098734; E-mail: marifleal@gmail.com.

Mariele Ferreira Leal

DO LEGAL AO REAL: A ABORDAGEM DAS POLÍTICAS ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional.**

Aprovado em 30 de outubro de 2017:

Débora Teixeira de Mello, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Ana Lúcia Goulart de Faria, Dra. (UNICAMP)

Débora Ortiz de Leão, Dra. (UFSM)

Viviane Ache Cancian, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

Antes que nós não possamos mais discutir sobre diferença, gênero, questões étnico-raciais e sexuais dedico esta dissertação neste ano de 2017 a todas/os as/os profissionais da área da educação que estão resistindo aos problemas que a sociedade brasileira está vivenciando.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos iniciais vão para todas as pessoas que tiveram comigo ao longo de minha trajetória acadêmica que, com paciência e muito carinho colaboraram para que este momento fosse prazeroso.

A minha incansável mãe que muito me aconselhou a não desistir nos momentos difíceis que enfrentamos e por estar sempre perto de mim sendo meu porto seguro em todos os momentos felizes e tristes.

A todos os colegas e professores da Universidade Federal de Santa Maria pelo compartilhamento de conhecimentos e saberes durante nossos encontros. E também pelas experiências partilhadas, as quais muito contribuíram com minha formação.

À Universidade Federal de Santa Maria e à Casa do Estudante pelo acolhimento e a oportunidade de conhecer diferentes pessoas, construir diferentes aprendizagens e participar de projetos de Pesquisa e Extensão ao longo de minha formação.

Agradeço ao povo brasileiro que paga altos impostos para que possamos usufruir de uma Universidade Pública de qualidade.

Agradeço a Deus por cada momento da minha vida e, por me dar forças para continuar trilhando este caminho, pois muitos foram os obstáculos enfrentados para estar no Mestrado Profissional.

Agradeço a professora Liliane Madruga Prestes pelo olhar sensível, sugestões, conversas e textos em relação à temática étnico-racial que, com certeza, ajudaram-me nas produções desta dissertação.

Às diretoras, pela confiança e compreensão das minhas ausências na escola para que pudesse estar presente nas aulas do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria.

Agradeço à Escola Municipal de Educação Infantil Vó Edy Garagorri Teixeira que permitiu a realização da pesquisa, às docentes e colegas que participaram ativamente dos encontros formativos, pelas trocas de experiências e aprendizagens construídas, as quais balizaram a construção desta dissertação.

Agradeço a todas as crianças da escola pelo carinho, sorrisos, pelas experiências compartilhadas, e por serem sujeitos potentes, ativos e capazes que fazem a diferença em nosso contexto e nas práticas pedagógicas.

Meus sinceros agradecimentos a minha orientadora, pelo olhar sensível para com o meu trabalho e pelas orientações que contribuíram muito para as reflexões e discussões tecidas nessa dissertação.

Agradeço às professoras da Banca: Ana Lúcia Goulart de Faria, Débora Ortiz de Leão e Viviane Ache Cancian pelas leituras minuciosas, colaborações e sugestões teóricas do projeto de qualificação e agora do texto da defesa que compuseram esta dissertação de mestrado.

Por fim, sou grata a tudo e a todos que de alguma forma fizeram parte da minha trajetória profissional e pessoal.

RESUMO

DO LEGAL AO REAL: A ABORDAGEM DAS POLÍTICAS ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: Mariele Ferreira Leal
ORIENTADORA: Débora Teixeira de Mello

As escritas desta dissertação são frutos de uma pesquisa teórica e prática sobre a temática étnico-racial e a formação continuada de professoras(es) da educação Infantil. A pesquisa faz parte do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Realizou-se a pesquisa na Escola Municipal de Educação Infantil Vó Edy Garagorri Teixeira na cidade de São Gabriel/RS no ano de 2017. Tendo como objetivo geral investigar como é possível abordar a temática étnico-racial, tendo como foco a cultura afro-brasileira na formação continuada de professoras, em uma instituição de Educação Infantil. Os teóricos utilizados para tecer este trabalho foram organizados através das temáticas: Educação Infantil: (CAMPOS, 1999; CERIZARA, 1999; ROSEMBERG 1999; KUHLMANN JR., 2003) e documentos nacionais oficiais; Criança Negra: (MOTT, 1979; FREYRE, 2006; DEL PRIORE, 2010; DUARTE, 2011); Formação Inicial e Continuada de professoras(es): (GATTI, 2008; IMBERNÓN, 2006; SAVIANI, 2011; DOURADO, 2015; FORMOSINHO, 2016; FUSARI, 2007); Formação continuada de professores na perspectiva das relações raciais: (SARAIVA, 2009; DIAS, 2011b; FEITAL, 2016; GOMES, 2005) entre outros. E também para articular com estes aportes teóricos se fez o uso das políticas étnico-raciais como: a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Adotou-se como metodologia, a abordagem de pesquisa qualitativa (MINAYO, 2009) do tipo estudo de caso e como técnica de coleta de dados, a entrevista narrativa, da qual emergiu as análises dos dados com base na análise temática (BAUER; GASKELL, 2014), que revelou as seguintes categorias: experiências vividas; organização dos espaços, tempos e materiais; personagens negros, cotidiano da educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial. Os resultados apontam que os encontros formativos contribuíram para modificações nas concepções das professoras e das crianças, e na elaboração de tentativas de práticas que promovessem a igualdade racial. Ou seja, os encontros formativos configuraram-se como o produto final desta dissertação, estes resultaram em transformações nas concepções das professoras e na sequência nas práticas pedagógicas com as crianças. E, ainda, para o desenvolvimento de uma Mostra Pedagógica que envolveu a valorização de personagens negros na literatura infantil. Os indicativos são de que esta formação já está mesmo que, inicialmente, atendendo os dispositivos legais da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), da Lei nº11645/2008 (BRASIL, 2008b) e do Parecer n º 003/2004 (BRASIL, 2004b). Além disso, identificou-se que há um reconhecimento das professoras sobre a importância do estudo da temática étnico-racial, não somente na Educação infantil, mas em todos os níveis da educação e que esta seja estudada na formação inicial e continuada de professoras(es).

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Continuada de Professoras(es). Políticas Étnico-Raciais.

ABSTRACT

FROM LEGAL TO REAL: THE APPROACH OF ETHNIC-RACIAL POLICIES IN CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHERS FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION

AUTHOR: Mariele Ferreira Leal
ADVISOR: Débora Teixeira de Mello

The writings of this dissertation are fruit of a theoretical and practical research about ethnic-racial thematic and the continuous education of teachers from early childhood education. The research is part of the Professional Master's Degree Course of the Post-Graduation Program in Public Policies and Educational Management from Universidade Federal de Santa Maria. The research was done at an early childhood education Vó Edi Garagorri Teixeira Municipal School in the municipality of São Gabriel/RS in the year of 2017. The main objective is to investigate how it is possible to approach the ethnic-racial thematic, having as focus the Afro-Brazilian culture in the continuous education of teachers, in a early childhood education institute. The theoreticians used to support this work were organized through the thematic: early childhood education: (CAMPOS, 1999; CERIZARA, 1999; ROSEMBERG 1999; KUHLMANN JR., 2003) and the official national documents; Black Child: (MOTT, 1979; FREYRE, 2006; DEL PRIORE, 2010; DUARTE, 2011); Initial and Continuous Education of teachers: (GATTI, 2008; IMBERNÓN, 2006; SAVIANI, 2011; DOURADO, 2015; FORMOSINHO, 2016; FUSARI, 2007); Continuous education of Teachers in the perspective of racial relations: (SARAIVA, 2009; DIAS, 2011b; FEITAL, 2016; GOMES, 2005) among others. And also to articulate with this theoretical approach it was used ethnic-racial policies such as: the Law 10.639/2003 (BRASIL 2003), the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-racial relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (BRASIL, 2004a) and the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (BRASIL, 2009a). We adopted as methodology the qualitative research approach (MINAYO, 2009) of the case study type and as data collection technique, the narrative interview, from which the analysis of data emerged based on the thematic analysis (BAUER; GASKELL, 2014), which revealed the following categories: lived experiences; spaces, time and materials organization; black characters, everyday of the early childhood education and practices that promote the racial equality. The results point that the educational gatherings contributed to the modifications in the conceptions of the teachers and children, and in the elaboration of practical attempts that promoted the racial equality. That is, the educational gatherings configured themselves as the final product of this dissertation, these ones resulted in transformations in the conceptions of the teachers and in the sequence in the pedagogical practices with the children. And, also, for the development of a Pedagogical Sample that involved the valorization of black characters in children's literature. The indicatives are that this education is, although initially, already fulfilling the legal devices of the Law 10.639/2003 (BRASIL, 2003), the Law 11645/2008 (BRASIL, 2008b) and the Opinion 003/2004 (BRASIL, 2004b). Besides that, we identified that there is recognition of the teachers about the importance of the study of the ethnic-racial thematic, not only in the early childhood education, but also in all levels of education and that it must be studied in the initial and continuous education of teachers.

Keywords: Early Childhood Education. Continuous Education of Teachers. Ethnic-racial Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - EMEI Vó Edy Garagorri Teixeira 127
Figura 2 - Planta arquitetônica da escola 128
Figura 3 - Livros encontrados pelas professoras 154
Figura 4 - Instrumentos musicais encontrados pelas professoras 154
Figura 5 - Painel construído pelas professoras 158
Figura 6 - Desenhos a partir da perspectiva das crianças e o mural das etnias 191

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Visão geral dos trabalhos encontrados nas reuniões da ANPED Nacional.....99
Quadro 2 - Trabalhos encontrados nas reuniões 36ª e 37ª da ANPED Nacional 104
Quadro 3 - Percentual raça/cor das crianças da E.M.E.I. 129
Quadro 4 - Docentes e sua formação.....130
Quadro 5 - Docentes com nomes fictícios e sua Formação.....131
Quadro 6 - Quantidade de professoras e monitoras(es) por turno.....132
Quadro 7 - Encontros formativos 135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
DCB	Departamento da Criança no Brasil
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCNr	Departamento Nacional da Criança
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
GECEDI	Gerência de Coordenação da Educação Infantil
GERED's	Gerências de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEEP	Instituto de Educação do Estado do Pará
IPAI	Instituto de Proteção à Infância
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
ISES	Institutos Superiores de Educação
LBA	Legislação Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMEP	Organização Mundial para Educação Pré-Escolar
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Cientifica à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEIIA	Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UMEI’S	Unidades Municipais de Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIAFRO	Política de Promoção da Igualdade Racial na escola
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
URCAMP	Universidade da Região da Campanha

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO ... 23
2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA CRIANÇA ... 31
2.1 CONSTITUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIREITO DA CRIANÇA ... 31
2.2 A TRAJETÓRIA DAS CRIANÇAS NO BRASIL ENTRE PERÍODO COLONIAL E O IMPERIAL ... 39
2.3 A CRIANÇA NEGRA E O SEU LUGAR NA SOCIEDADE ESCRAVOCRATA E APÓS A ABOLIÇÃO ... 45
2.4 A CRIANÇA NEGRA E O SEU LUGAR NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ACESSO OU EXCLUSÃO? ... 54
3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) NO BRASIL – MARCO LEGAL E PERSPECTIVAS ... 66
3.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) ... 66
3.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) EM RELAÇÃO À TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL: DESAFIOS PARA AS (OS)DOCENTES EM SERVIÇO ... 86
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ... 98
4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS QUE BALIZARAM A PESQUISA ... 118
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO ESTUDO DE CASO ... 118
4.2 ENTREVISTA NARRATIVA ... 120
5 CAMPO DA PESQUISA: DO CONTEXTO MUNICIPAL AO CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA ... 125
5.1 O MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL ... 125
5.2 A ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL VÓ EDY GARAGORRI TEIXEIRA ... 126
5.3 ENCONTROS FORMATIVOS ... 133
6 DOS ENCONTROS FORMATIVOS ÀS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS ... 140
6.1 COSTURANDO AS NARRATIVAS COM OS APORTES TEÓRICOS: ENCONTROS FORMATIVOS NA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL ... 140
6.1.1 Primeiro momento ... 140
6.1.1.1 Experiências vividas ... 141
6.1.2 Segundo momento ... 152
6.1.2.1 Organização dos espaços, tempos e materiais ... 152
6.1.3 Terceiro momento ... 160
6.1.3.1 Personagens negros ... 161
6.1.4 Quarto momento ... 171
6.1.4.1 Relatos Vividos ... 172
6.1.5 Quinto momento ... 183
6.1.5.1 Práticas promotoras de igualdade racial ... 183
CONSIDERAÇÕES FINAIS ... 193
REFERÊNCIAS ... 201

APÊNDICE A - NOMES FICTÍCIOS AFRICANOS 212
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA DESENVOLVIDO COM AS PROFESSORAS NOS ENCONTROS FORMATIVOS.....216
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 217

1 INTRODUÇÃO

A minha trajetória e aproximação com a temática étnico-racial emergiu com o meu ingresso no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ao longo da minha formação inicial participei por dois anos de um projeto de pesquisa intitulado "*Dinâmicas culturais e o currículo da escola obrigatória: políticas e práticas na perspectiva da educação quilombola*", cujo foco concentrava-se nos currículos escolares. Durante o trabalho e os estudos desenvolvidos neste projeto pude ver e aprender um pouco sobre a cultura afro-brasileira, em especial, a cultura quilombola, temática da pesquisa do projeto.

Com a atuação neste projeto fui percebendo que existiam poucos movimentos e escassa ênfase e discussões sobre o que preconizam as políticas étnico-raciais em relação à cultura, à história africana e afro-brasileira, tanto na formação inicial e continuada de professoras(es), quanto nas escolas públicas de educação básica. Posso dizer que as políticas étnico-raciais eram recentes e ainda continuam sendo e, neste sentido, as escolas e cursos de formação ainda estavam e estão se apropriando dos seus dispositivos legais.

No que se refere ao curso de Pedagogia, durante minha formação inicial observei que os estudos, os quais remetessem à importância da cultura afro-brasileira e do povo africano para o Brasil foram escassos e trabalhados de forma superficial. Na escola foram encontrados alguns trabalhos voltados para a cultura afro-brasileira, porém, esses estavam restritos as datas comemorativas. Percebendo a pouca ênfase no currículo escolar e na formação inicial de professoras(es) do curso de Pedagogia em especial, realizamos algumas ações culturais que demonstrassem aspectos históricos e culturais afro-brasileiros.

Acredito que tais ações contribuíram com e no processo de formação de professoras(es) e das crianças que estão em processo de aprendizagem, na construção de identidades e na formação de sujeitos como cidadãos. Citam-se algumas ações formativas desenvolvidas no período de 2012 a 2013: a oficina de estética africana realizada em uma Escola de Educação Básica de Ensino Fundamental, decorrente de uma literatura infantil intitulada "Menina Bonita do Laço de Fita", de Ruth Rocha, que estava sendo trabalhada com uma turma multisseriada de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. A amostra Cultural de religiosidade desenvolvida no curso de Pedagogia da UFSM, na busca de demonstrar um pouco sobre a religião da cultura negra e que a mesma faz e é parte de um componente essencial para a construção da identidade negra. Realizamos também, um seminário desenvolvido a partir de uma disciplina de modalidades educativas do curso, o qual foi realizado na reitoria com apresentações de literatura infantil intitulada "Os Problemas de

Junior", contada pela escritora Maria Rita PY. Neste momento, também se realizaram apresentações sobre a modalidade de educação quilombola desenvolvidas pelas pesquisadoras: Cristiane Inês Bremm, Mariele Ferreira Leal e Rochelli Chiappa.

Diante disso, observei que existem práticas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, porém, estas são restritas às datas comemorativas, o que demonstra que ambos os currículos, escolar e universitário, carecem de maior articulação com os aspectos culturais, históricos afro-brasileiros, e que é fundamental que estes sejam conhecidos e trabalhados com os futuros docentes em formação e atuação (LEAL, 2014). Buscando dar continuidade com as pesquisas relacionadas à temática envolvendo a cultura negra e procurando trazer mais visibilidade desta nos currículos escolar e universitário é que a pesquisa acima citada começou a influenciar em minha identidade. Todo este movimento foi mexendo comigo de tal forma que tinha vontade de ser cada vez mais visibilizada, valorizada dentro do curso e reconhecida pelo meu pertencimento cultural, assim como, de compartilhar com os colegas (acadêmicos em formação) e professoras(es) a importância da cultura afro-brasileira.

A questão de ser mais visibilizada e valorizada, é no sentido de que ser mulher e negra em uma sociedade racista e machista, é algo muito complexo. Primeiro, porque historicamente a maioria das mulheres ocupava somente os espaços domésticos e hoje vemos muitas mulheres intelectuais e em lugar de empoderamento ocupando diversos espaços sociais. Com base nos estudos de Bourdieu (2003) sobre a dominação masculina, percebe-se que somos frutos de uma sociedade sexualmente hierarquizada homens dominantes e mulheres submissas. Estas concepções são inscritas pela ordem social e impressas naturalmente e silenciosamente nos corpos dos homens e mulheres.

A partir das minhas vivências dolorosas dentro da minha casa, se não fosse o apoio e incentivo da minha mãe para que continuasse os meus estudos e me libertasse do ciclo de dominação, hoje, talvez eu não acendesse socialmente, não ocuparia um dos bancos universitários e muito menos seria uma professora negra que pesquisa e luta pelos direitos dos negros e das negras. Segundo porque ser professora e negra também não é algo muito fácil, pois no espaço universitário e nas escolas que trabalhei e trabalho tenho que me afirmar o tempo todo como negra, pois já fui alvo de "*brincadeiras"* depreciativas e, outras vezes, alvo de olhares que demonstravam-se estar impactados por ser uma professora negra.

No entanto, tive que me tornar negra e assumir a minha identidade, meu cabelo, minha pele, a ancestralidade africana, meu jeito de falar, de pensar que é diferente dos outros. Esse processo de me tornar negra tem influências familiares das experiências, dos impactos e do esforço e ensinamentos de minha mãe sobre os problemas raciais que enfrentaríamos, estes

que foram de suma importância para que eu e minhas irmãs pudéssemos enfrentar e resolver estes problemas quando aconteciam. Lembro que, quando sofríamos algum preconceito em relação a nossa cor ou cabelo falávamos que o nosso cabelo era bonito, que gostávamos dele do jeito que ele era, que cada um tem o cabelo diferente e que preconceito é crime. Essa atitude fez com que construíssemos a nossa identidade negra positivamente e nos orgulhássemos de sermos negras. E como afirma Brito (2013) e Barbosa (1987): não são todas as famílias que preparam os filhos e filhas para lidar com o preconceito, na maioria das vezes, elas tentam protegê-los sem esclarecer ou informar os problemas raciais que poderão e vão acontecer em outros espaços sociais.

A escola como segundo espaço de socialização da criança deve possibilitar que as relações estabelecidas entre as crianças brancas e negras não sejam pautadas em atitudes racistas. Porém, como apontam as pesquisas de Oliveira, Fabiana (2004), Santiago (2014), e os artigos de Soares e Silva (2013), Cruz, S. (2015), Amaral (2015) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED contidos nas reuniões nacionais 36ª e 37ª, as relações que se estabelecem entre as crianças e adultos/crianças são pautadas em atitudes racistas e preconceituosas. Cabe a escola trabalhar em uma perspectiva de igualdade racial em que a diversidade seja respeitada, reconhecida e valorizada e requer das(os) professoras(es) o não silenciamento frente as situações de racismo na escola, mas sim, uma postura de acolher, dar atenção, carinho para todas as crianças, independentemente do pertencimento racial e incentivá-las a valorizar e respeitar a história e cultura dos diferentes povos (CAVALLEIRO, 2006). Neste sentido, julgo necessário que se tenha formação de professoras(es) para que se possam construir práticas de igualdade racial e modificar as posturas e atitudes das(os) docentes.

Vale destacar ainda outras pesquisas que contribuíram para meu fortalecimento e identificação com a cultura afro-brasileira como o trabalho de conclusão de curso desenvolvido em 2013 intitulado: *"A construção da identidade negra: desafio no currículo escolar quilombola e na formação de professores*". Em 2014 continuei os estudos no curso de especialização em Gestão Educacional, relacionada "*As políticas étnico-raciais no âmbito das ações escolares: um estudo de caso em uma escola pública municipal de ensino fundamental em Santa Maria/RS".* Neste trabalho busquei dar continuidade aos estudos referentes às políticas étnico-raciais no âmbito das ações desenvolvidas pela escola. Com esta pesquisa percebi que a escola já está buscando em suas ações escolares um trabalho na perspectiva étnico-racial e que as professoras(es) têm o interesse em estudar esta temática na formação continuada de professoras(es) (LEAL, 2014).

Em março de 2014 ingressei na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) de Santa Maria como professora de Educação Infantil de uma turma de Berçário com bebês de 4 meses a 1 ano e 11 meses. No decorrer de minha docência no berçário, em 2015 recebi o convite da diretora para trabalhar como formadora do Curso de Extensão em Docência na Educação Infantil[1] do Ministério da Educação - MEC/UFSM, ministrando juntamente com outra professora e colega de trabalho a disciplina: "Educação Infantil e Diversidade" e a oficina de "Relações Étnico-raciais voltada para a Educação Infantil". Estes aspectos formativos desenvolvidos neste curso podem se caracterizar como iniciativas de formação continuada de professoras(es) relacionadas com a temática étnico-racial e também já estão a caminho desta perspectiva. Ou melhor, efetivando mesmo que de forma ainda embrionária as prescrições que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a) dispõem sobre a temática étnico-racial a ser estudada nos currículos escolares, assim como nos cursos de formação inicial e continuada de professoras(es).

Assim, com base nas minhas pesquisas, vivências, reflexões e observações durante esta trajetória que na dissertação de Mestrado interessei-me pela linha de pesquisa: Políticas e Gestão na Educação Básica. Dentro dessa linha, o meu trabalho é voltado para temática das Políticas Públicas e a Formação dos Profissionais da Educação Infantil, por entender que a mesma possibilita uma maior reflexão e discussão acerca das políticas étnico-raciais que necessitam estar articuladas à formação continuada das professoras da Educação Infantil.

Neste contexto a formação continuada de professoras(es) é entendida como um processo permanente de desenvolvimento do profissional que pode acontecer dentro da escola de Educação Básica, bem como fora dela, na busca de qualificar o trabalho das professoras (BRASIL, 1999). A formação em contexto desenvolvida dentro da escola possibilita ao professor a transformação da sua práxis e do seu desenvolvimento profissional e pessoal (FORMOSINHO, 2016). Além disso, entende-se a formação continuada como uma política pública fomentada pelo Ministério da Educação, que visa à busca de qualidade do trabalho das profissionais, como a melhoria da qualidade da educação, oferecendo condições necessárias para as/os professoras(es) trabalharem o desenvolvimento integral das crianças,

[1] Curso de Extensão em Docência na Educação Infantil foi desenvolvido no período de 2014 a 2016 na modalidade presencial, ministrado no Centro de Educação da UFSM, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ e na Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz do Sul. Privilegia articulação entre teoria e prática no processo de formação docente. Tem como público-alvo professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública e equipes de educação infantil dos sistemas públicos de ensino.

considerando as suas diferenças culturais, sociais e individuais. Nesse sentido é que se torna imprescindível discutirmos, estudarmos sobre temática étnico-racial durante a formação continuada de professoras(es) na Educação Infantil.

A inclusão da temática nos currículos, nas propostas pedagógicas das instituições e na formação de professoras(es), tanto inicial, quanto continuada, faz parte das políticas étnico-raciais: a Lei de cotas nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a), a Lei nº 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003), que orienta obrigatoriedade dos estudos afro-brasileiros nos currículos das escolas de ensino fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), que tratam também da obrigatoriedade da inserção dos estudos da cultura e da história afro-brasileira e africana nos currículos escolares da educação básica e na formação inicial e continuada de professoras(es).

Assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012b), que dispõem sobre a formação continuada de professoras(es) e a Educação Infantil. Essa política, mesmo tendo especificidades para as comunidades quilombolas, ainda sim nos ajuda a pensar e fomentar discussões a serem incluídas nos cursos de formação de professoras(es) e na educação infantil, tendo em vista que os nossos ancestrais são negros e foram pertencentes da comunidade quilombola. E, pelo fato de que os negros escravizados que viviam nos quilombos no período da escravidão contribuíram com a sociedade e com cultura que existe hoje. Dessa forma, necessitamos compreender as suas histórias que também fazem parte da nossa história e da nossa cultura. Esse trabalho também cabe à Educação Infantil, pois, historicamente, desde a escravidão as crianças negras eram as que menos ou não tinham acesso à educação, porque serviam de brinquedos para os filhos dos senhores das fazendas e como mão de obra.

Com o passar dos anos, na década de 80 e 90, as crianças negras e de classe operária continuaram tendo pouco acesso à educação e de baixa qualidade, principalmente, a educação infantil, pois as creches mais precárias com professoras(es) pouco qualificados eram destinadas às crianças pobres e negras (ROSEMBERG, 1999). Dessa forma, temos uma inclusão excludente, ou seja, as crianças negras podem estar dentro das instituições de educação infantil, e não serem valorizadas e visibilizadas como a outra criança não negra nas diversas ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil. Por exemplo, as crianças negras e sua cultura podem não aparecer nas imagens, nos livros, no currículo e, quando aparecem, carregam estereótipos negativos.

Além disso, também são tratadas de formas diferenciadas nos momentos de cuidados e educação. O acesso à educação infantil das crianças negras e a educação ao longo da história estavam mais voltadas para uma exclusão do que o acesso com qualidade. Uma inclusão contempla a cultura, a história, os valores, o direito à educação, a criança de forma integral e não parte dela.

Para que isso aconteça devemos fomentar a formação continuada de professoras(es) para que juntos possamos mudar a situação de exclusão das crianças negras das práticas pedagógicas, dos materiais pedagógicos, das ações cotidianas e das interações vivenciadas entre os adultos e as crianças, as crianças/crianças, durante as brincadeiras, etc. Precisamos dar à criança negra um acesso com a inclusão da sua cultura e história, possibilitando que desde sua tenra idade se identifique pertencente à cultura afro-brasileira e possa sentir-se valorizada pelas outras crianças e professoras(es). Munanga (2005) advoga que nós educadores, não fomos formados para lidar com a diversidade. Portanto, digo que chegou o momento de potencializarmos os estudos na formação continuada de professoras(es) para nos apropriar de conhecimentos históricos, culturais e sociais que nos auxiliem a trabalhar na perspectiva da diversidade e, principalmente, com a temática étnico-racial.

Diante disso, a pesquisa tem como problemática o seguinte questionamento: de que forma é possível abordar a temática étnico-racial na formação continuada de professoras dentro da instituição de Educação Infantil? Para atender a problemática da pesquisa tem-se como objetivo geral: investigar como é possível abordar a temática étnico-racial, tendo como foco a cultura afro-brasileira na formação continuada de professoras em uma instituição de Educação Infantil. E como objetivos específicos: evidenciar nos processos de formação continuada de professoras(es) da Educação Infantil aspectos/materiais relacionados à temática étnico-racial com foco na cultura afro-brasileira e africana que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas; discutir na formação continuada com as professoras(es) os desafios em relação à inclusão da temática ético-racial, da cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e construir na formação continuada de professoras(es), uma sensibilização em relação à temática étnico-racial que possa influenciar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças.

Nesse sentido, o estudo está organizado em 6 capítulos, sendo que o primeiro capítulo é composto por esta introdução, apresenta a minha trajetória e as pesquisas realizadas em relação a temática étnico-racial. O segundo capítulo apresenta um panorama histórico sobre a trajetória histórica da educação infantil e da criança. O processo histórico das instituições de educação infantil inicialmente de cunho assistencialista com influências dos médicos

higienistas, e depois, com caráter educativo a partir das políticas: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009 (BRASIL, 2009a), que dispõem sobre a educação infantil como direito da criança. A seguir, uma breve história do cotidiano das crianças no Brasil entre o período colonial e o imperial abordando a história das crianças negras no período da escravidão e após a abolição demonstrando o quanto a criança negra sofreu, primeiro, nas mãos dos senhores e de seus filhos, depois, o sofrimento aumentou com a expansão da escravidão e após a abolição da escravatura, pois as crianças negras ficaram à margem na sociedade vivendo em extrema pobreza. E ao final deste capítulo, escrevo sobre a criança negra e seu lugar nas instituições de educação infantil fazendo uma discussão sobre o acesso ou a exclusão resultante da longa história da escravidão e o cenário após esta.

No terceiro capítulo abordo sobre as políticas de formação inicial e continuada de professoras(es) no Brasil, suas perspectivas e configurações, mas com foco, em especial, na formação continuada de professoras(es) tecendo sobre o que dizem as políticas e qual a importância dela para as professoras(es) em serviço. Também sinalizo neste capítulo, as políticas étnico-raciais e o que elas prescrevem sobre a formação continuada de professoras(es). Este capítulo também aborda um levantamento bibliográfico a partir das produções dos artigos publicados nas reuniões 28ª a 37º da ANPED Nacional sobre a formação continuada de professoras da educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais. Verificou-se o número de pesquisas que já vem sendo realizadas em torno desta temática e constataram-se duas dissertações e um artigo que tratam da formação continuada de professoras da educação infantil nessa perspectiva.

O quarto capítulo apresenta os delineamentos metodológicos, incluindo a problemática de pesquisa, as questões decorrentes desta problemática, os objetivos, a abordagem e o tipo de pesquisa, as técnicas de produção de dados como a entrevista narrativa e a análise temática dos dados. O quinto capítulo aborda o campo da pesquisa contendo um breve histórico da origem do município, uma contextualização da Escola de Educação Infantil onde foi realizada a pesquisa e sobre os sujeitos participantes. Apresentam-se sobre os encontros formativos que configuraram-se como o produto final desta dissertação, estes resultaram em transformações nas concepções das professoras e na sequência nas práticas pedagógicas com as crianças.O sexto capítulo apresenta as análises a partir das falas narradas pelas professoras durante as discussões nos momentos das formações, articulando-as com aportes teóricos. Também se apresentam os avanços, desafios e as contribuições que essas formações trouxeram para as

práticas das professoras e as modificações de pensamentos e concepções. Assim como o desenvolvimento de uma Mostra Pedagógica organizada pelas professoras, envolvendo a valorização de personagens negros na Literatura Infantil. Esta Mostra emergiu e faz parte do produto final, ou seja, dos encontros formativos.

E, por fim, abordam-se as considerações finais da pesquisa, não como um processo acabado, concluído, mas como forma de demonstrar o que foi possível fazer até o momento. Acredito que este trabalho será mais uma iniciativa que contribuirá para os estudos, reflexões e discussões das professoras(es) que estão atuando nas escolas, nas universidades e para àquelas(es) que estão em formação inicial.

Para tanto, considera-se que há um longo caminho a ser trilhado no que se refere à educação e à formação das professoras da educação infantil em relação à temática étnico-racial, pois é também a partir do trabalho das profissionais da primeira infância que as crianças poderão ter acesso ao universo histórico e cultural afro-brasileiro e africano, valorizando e reconhecendo este como importante na constituição do povo brasileiro, assim como de outros. E também é com base em uma educação para as relações étnico-raciais que promoveremos atitudes e ações mais igualitárias entre as crianças, os adultos e crianças rompendo com o racismo historicamente construído, contribuindo assim para que todas as crianças aprendam e se orgulhem da sua identidade, da história e da cultura dos diversos grupos étnicos.

2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA CRIANÇA

Neste capítulo apresento a trajetória das instituições da educação infantil e da criança, uma breve história da criança no período colonial e imperial, bem como sobre o lugar da criança negra no período escravocrata e após abolição, assim como sobre o seu lugar nas Instituições de Educação Infantil.

2.1 CONSTITUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIREITO DA CRIANÇA

A educação das crianças pequenas, inicialmente, tinha caráter assistencialista, creches e pré-escolas estavam voltadas, especialmente, para o cuidado. A creche recebia crianças pequeninas, ou seja, os bebês desde seus primeiros anos de vida e seu funcionamento estava baseado mais em propostas higienistas do que de educadores. Sua função era apoiar as famílias, exclusivamente as mulheres de classe operária, mães, solteiras, mulheres abandonadas pelos seus maridos, mulheres casadas que precisavam trabalhar para aumentar a renda familiar e, nesse sentido, necessitavam de um local para deixar seus filhos (VIEIRA, 1988). Esta autora destaca que "[...] a creche era proposta como dispositivo para disciplinar as mães e educar as crianças nos preceitos da puericultura, como dispositivo de normatização da mãe/filho nas classes populares" (VIEIRA, 1988, p.4).

Segundo Vieira (1988, p.4)

> [...] nas escolas de maternais e nos jardins de infância privilegiava-se o desenvolvimento de atividades educativas, pelo jogo, pela recreação, embora tivesse consideração de que os jardins de infância seriam uma extensão do lar e não uma antessala da escola, devendo também cuidar da boa formação de hábitos.

Observa-se que já havia uma dicotomia em relação aos aspectos de cuidar e educar nas instituições que atendiam as crianças pequenas. Para Cerizara (1999, p.12), por um lado, "[...] havia instituições que realizavam um trabalho assistencialista, por outro, as que realizavam um trabalho educativo". Diante disso, a mesma autora destaca que, existia uma falsa dicotomia que ficava implícita e que havia dois tipos de trabalhos, ou seja, aquelas creches e pré-escolas que davam assistência à criança pequena, referindo-se ao caráter não educativo, trazendo práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e as outras que trabalhavam numa suposta perspectiva baseando-se no modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental. Portanto, esta dicotomia era falsa, pois,

> [...] gostando ou não, aceitando ou não, todas as instituições tinham um caráter educativo: as primeiras, com uma proposta de educação assistencial voltada para a educação das crianças pobres e as outras, com uma proposta de educação escolarizante voltada para as crianças menos pobres. Simplificando um pouco, poderíamos dizer que tínhamos, de um lado, uma importação do modelo hospitalar/familiar e, de outro, urna importação do modelo da escola de ensino fundamental (CERIZARA, 1999, p.13).

As práticas de higienização, alimentação e sono das crianças não eram valorizadas e consideradas como práticas pedagógicas. Esta dicotomia entre o cuidar e o educar podemos encontrar ainda hoje em algumas instituições de educação infantil, pois esta foi construída historicamente e começou a suscitar avanços, a partir dos vários movimentos que ocorreu em torno da criança, do adolescente e da mulher realizados pelos diferentes seguimentos da sociedade civil e de representantes de órgãos públicos. É importante mencionar que a luta dos movimentos sociais teve início com a entrada da mulher no mercado de trabalho.

Observa-se na história da criação de creches que elas foram criadas para as mães trabalhadoras. Em 1879, o *Jornal Mãi* de família, fez referência à primeira creche no país, publicando uma matéria "A creche asilo para primeira infância" (KUHLMANN JR., 2003). Para este autor estas instituições estavam destinadas a receber crianças de menos de dois anos, cujas mães são pobres e trabalhavam fora de casa. Também foi criada,em 1889, a primeira creche vinculada à "Fábrica de Tecidos Corcovado" no Rio de Janeiro. As crianças ficavam nestas creches no período em que a mãe estava trabalhando na fábrica. Em 1896 é criado o primeiro Jardim de infância público anexo à escola Normal Caetano de Campos em São Paulo. Para Moysés Kuhlmann Jr. (2003), em 1920, na cidade de São Paulo a legislação já previa a instalação de escolas maternais nas fábricas que oferecessem local e alimento aos filhos das operárias.

Cita outras creches e jardim de infância como: Creche Central Patronato de Menores, entidade criada em 1908 pela iniciativa de juristas e senhoras da sociedade fluminense e creche Escola Infantil Delfim Moreira. E, no ano de 1909, a criação de jardins de infância municipais, com nome de Campos Sales. Já em 1910 tem-se a organização de 18 escolas maternais e 17 creches-asilos em todo o estado. No ano de 1919 é fundado pelo diretor Dr. Arthur Moncorvo Filho do Instituto de Proteção à Infância (IPAI) do Rio de Janeiro, o Departamento da Criança no Brasil (DCB). Em 1920 temos a introdução das primeiras noções de puericultura nas classes adiantadas do ensino primário. Neste cenário, "[...] a educação dada às mulheres previa a sua preparação nos mistérios da puericultura, de modo que se tornassem mães-modelos" (KUHLMANN JR., 2003, p.479).

No ano de 1923 temos a regulamentação do trabalho da mulher, tornando obrigatórias as creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, medida que vai integrar a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. Neste mesmo ano temos a criação da Inspetoria de Higiene Infantil. Muitos médicos e enfermeiros acreditavam que as crianças pequenas deveriam ficar sob os cuidados da mãe. Os médicos defendiam que, em casa, as crianças seriam bem cuidadas, mas sob prescrições de profissionais (religiosos, educadoras, legisladores, homens e mulheres, médicos) capazes de criarem modelos de educação para as crianças das classes populares. Os cuidados que as famílias deveriam ter com as crianças estavam relacionados às orientações médicas ligadas à preservação da saúde da criança (KUHLMANN JR., 2003).

Observa-se que, quase todas as instituições levavam nomes de homens, mesmo sendo as mulheres professoras com magistério ou formação precária que trabalhavam diretamente com as crianças. Percebe-se que, as relações de gêneros ainda estavam em uma hierarquia que considera o homem como sendo o centro, o provedor e a mulher como subordinada. Para Rosemberg (1999, p.11),

> [...] a educação infantil tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola é uma atividade historicamente vinculada à produção humana e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e das riquezas.

A educação das crianças pequenas neste sentido estava voltada para assistência social realizada pelas mulheres. Já, outros níveis educacionais ou formas de ensino ocupadas por homens. Em 1933 foi criado em "[...] Teresina capital do Piauí, o primeiro jardim de infância chamado Lélia Avelino com objetivos de proporcionar o desenvolvimento artístico da criança de 4 a 6 anos de idade e de servir de tirocínio às futuras professoras da Escola Normal Antônio Freire" (KUHLMANN JR., 2003, p.483). No ano de 1934 temos a criação da Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância. Esta Diretoria substituiu a Inspetoria de Higiene Infantil. Segundo Campos (1999, p.120),

> A Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada em 1934, no seu artigo 389, obriga os estabelecimentos em que trabalham pelo menos trinta mulheres, com mais de dezesseis anos de idade, a dispor de local apropriado em que seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência a seus filhos no período de amamentação. O artigo 396 da mesma lei, introduzindo em 1967, determina que, até que seu filho complete seis meses de idade, a mulher tem o direito, durante a jornada de trabalho, a dois descansos especiais de meia hora cada um, para amamentá-lo.

Neste período a mulher começa a ter o “direito” de assegurar um lugar para guardar seu filho, ou seja, para cuidar dos filhos das operárias. Além destes lugares criados dentro das fábricas, também foram criadas outras instituições como: o Parque Infantil em 1935 que recebia crianças de 3 a 4 anos e de 7 a 12 anos de idade no mesmo espaço e horário das escolas. Em 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), o qual encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento de creches. Este departamento, em 1942, projeta uma instituição reunindo todos os estabelecimentos em um só: Casa da Criança. Além disso, neste mesmo ano temos também o levantamento da Educação Infantil, as normas de como deveria ser as escolas e as creches (KUHLMANN, JR., 2003). O DNCr passou a integrar o Ministério da saúde até 1970 coordenando todas as atividades relacionadas a proteção à infância, à saúde, à maternidade e adolescência.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2003, p.486), com a

> [...] Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 1961 são estabelecidos em seus artigos 23 e 24 que as crianças com idade inferior a 7 anos receberiam educação nas escolas maternais ou jardins de infância, estimulando empresas a manter instituições do gênero para filhos de suas trabalhadoras.

Para expandir a oferta de vagas da educação infantil com atendimento em massa foram implementados alguns programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Legislação Brasileira de Assistência (LBA) que visava uma educação compensatória, preparação da criança para o ingresso no ensino fundamental. A LBA em 1967 passou a se ocupar de creches e também implementou em 1977 o Projeto Casulo, o qual multiplicou várias instituições em todo o país. Além disso, o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) também colaborou com a expansão da educação infantil de baixo custo com projetos educacionais de assistência para a infância, saúde e nutrição, os quais entravam na esfera da educação escolar (ROSEMBERG, 1999).

Destaca-se também que o DNCr em 1967 publicou um Plano de Assistência ao Pré-Escolar para crianças a partir de dois anos. Segundo Rosemberg (1992, p.23),

> O plano do DNCr é explícito ao especificar que setrata de uma política de assistência ao pré-escolar e não de uma política para pré-escola, especificidade que se perde, porém em planos subsequentes que se denominam programas nacionais de educação pré-escolar. A proposta do DNCr ao prever intervenções de três tipos (estruturais e permanentes; a curto prazo e de emergência) evidencia um compromisso entre sua tradição normatizadora, e extremamente exigente e as novas ideias de massificação, bem menos exigentes quanto aos padrões de construção e funcionamento. Desse modo, o plano prevê o incremento da criação de escolas maternais e jardins de infância e o aperfeiçoamento de recursos humanos.

O DNCr sinalizou um plano de emergência a título experimental de Centros de Recreação destinados a atendimentos de baixo custo com carência de recursos materiais e pessoais. Estes centros deveriam possuir as seguintes características: “[...] criação de unidades simples, em forma de galpão, abrigadas pelas igrejas por serem de acordo com o documento DNCr, entidades de maior difusão nacional visando atender as necessidades psicossociais dos pré-escolares evitando-se que fiquem abandonados ou semiabandonados” (ROSEMBERG, 1992, p. 24). A mesma autora ainda sinaliza que, a formação dos profissionais não era pensada, pois podia ser qualquer pessoa que tivesse boa vontade e trabalhasse como voluntário. Os pagamentos estavam reservados aos técnicos encarregados à supervisão e coordenação de serviços, os quais tinham encargos de maiores responsabilidades.

Também é importante mencionar que uma das primeiras ações conjuntas do UNICEF com o DNCr foi a criação do Clube de Mães que tinha por objetivo “[...] fixar e valorizar a mulher no lar pela educação” (ROSEMBERG, 1992, p.23). A filosofia que baseava o formato desses programas era de assistência social pautada na participação da comunidade, no trabalho voluntário de monitores ou dirigentes treinados por técnicos qualificados funcionando em locais onde ocorresse a afluência das mães. Para captar recursos e financiamento para o plano de educação pré-escolar a ideia seria a parceria com as organizações intergovernamentais como o UNICEF e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Com a Lei nº 5.692 de 1971 os sistemas de ensino voltaram a receber crianças pequenas em escolas maternais, jardim de infância e instituições equivalentes (ROSEMBERG, 1986). Mesmo com esta lei, ainda havia um crescimento em massa de ofertas de vagas para educação infantil via programas de cunho assistencialistas com propostas de ampliar em escalas com instituições de baixo custo para crianças pobres. Rosemberg (1986) destaca que, organismos internacionais como a Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP) e UNICEF incentivavam a modalidade deste atendimento “[...] como uma forma alternativa e adequada de guarda da criança para países de terceiro mundo, na medida em que conciliaria o baixo custo, baixa tecnologia e a participação da comunidade” (ROSEMBERG, 1986, p.73). A qualidade da educação infantil ficou totalmente prejudicada, tendo em vista que:

> [...] ampliação do atendimento em creches deu-se principalmente por meio do repasse de recursos públicos a entidades filantrópicas e/ou comunitárias que, na maioria das vezes, operam em condições precárias; pré-escolas municipais

> aumentaram a oferta de vagas, muitas vezes, colocando maior número de crianças por turma e/ou desdobrando o número de turnos de funcionamento diário (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p.89).

A baixa qualidade da educação infantil não estava relacionada somente com o atendimento nas instituições, mas também as condições precárias dos prédios, dos equipamentos, a carência de materiais pedagógicos, baixa escolarização e formação dos professores, a ausência de projetos pedagógicos, a falta e a dificuldade de comunicação com as famílias (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). No final da década de 1970 e na década de 1980, tivemos a intensificação dos movimentos das mulheres, grupos feministas, movimentos sociais, sindicatos e movimentos de bairro, reivindicando o direito a educação para as crianças pequenas e também por acesso a creches (CAMPOS, 1999). Além desses movimentos, grupos de "[...] profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento" (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p.88).

Ressalta-se que, nas décadas de 80 e 90, muitas creches domiciliares também foram criadas como alternativas de atendimento a criança pequena. As mulheres que trabalhavam em casa cuidavam de outras crianças pequenas além dos seus filhos. Nas creches domiciliares, as mulheres se submetiam a cuidar dos filhos de outrem em suas próprias casas, sem formação específica, e acabavam improvisando as formas de cuidados. Os cuidados eram, muitas vezes, iguais ou pouco diferentes dos que elas davam aos seus próprios filhos. Tais creches eram uma alternativa de baixo custo para o Estado ampliar as vagas em creches (ROSEMBERG, 1986).

Com as creches domiciliares o Estado retirava-se da responsabilidade do dever de construir creches e pagar professoras(es) capacitados para trabalharem com crianças pequenas. Neste sentido, o Estado investia parcialmente, disponibilizando remuneração precária para as crecheiras, as quais raramente recebiam um salário mensal e não usufruíam dos benefícios trabalhistas explícitos na lei. Como os recursos que vinham do Estado eram relacionados à alimentação básica (arroz, feijão, fubá, leite em pó, açúcar) as mães e as próprias crecheiras arcavam com custos para complementação da alimentação (verduras, produtos de higiene, carne, combustível, água e eletricidade. Outras vezes, os pais custeavam toda a alimentação sem apoio do Estado (ROSEMBERG, 1986).

Na realidade, o Estado não assumiu a responsabilidade para com a educação das crianças pequenas, e sim, oferecia, via creches domiciliares, um atendimento de baixo custo e

de má qualidade tanto para as crianças quanto para os adultos que ficavam com elas. Estas alternativas ajudaram a expandir a Educação Infantil e, consequentemente, a aumentar as formas de exclusão, pois as crianças pobres e negras passam a frequentar cada vez mais estabelecimentos com estas características, retirando-os a oportunidade de terem outro tipo de educação. Rosemberg (1999) salienta que, as creches destinadas às crianças de classe operária e negras eram estabelecimentos precários, sustentados pelas mulheres, profissionais sem qualificação. Observa-se que, a exclusão das crianças negras e de classe operária no sistema educacional e a discriminação do trabalho das mulheres se constituem em uma política de educação infantil de baixo investimento e qualidade.

Pensando no acesso à creche para crianças negras percebe-se que no período da escravidão, os senhores eram obrigados a dar alimento e cuidar dos filhos das escravas, quando elas foram libertas ficaram abandonadas à margem da sociedade. E com esta situação elas precisavam encontrar trabalho, meios para sobreviver com seus filhos pequenos, o que as impedia de arrumar emprego, pois elas não tinham com quem deixar seus filhos, muito menos o direito de deixá-los nestes estabelecimentos devido à idade que não os permitia que fossem à escola (ROSEMBERG, 1999).

Percebe-se que ao longo da história das instituições de educação infantil, a creche foi e é vista como direito das mães trabalhadoras mulheres que possuíam o direito de colocar seus filhos nestas instituições, assim como para aquelas crianças de famílias que se encontravam em situações de risco. Esta concepção vai sendo modificada na medida em que as mulheres e grupos feministas vão ocupando espaços como: Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, ANPED. Para Campos (1999, p. 123),

> O documento que surgiu a partir das articulações promovidas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher CNDM: a Carta de Princípios da Criança: Compromisso Social. Nele defende-se a creche como direito da criança e não apenas da mãe trabalhadora; como consequência, postula-se que a socialização da jovem geração é uma tarefa a ser assumida pela sociedade e não pela mulher mãe.

Nota-se que, neste momento, a educação das crianças já começa a ser repensada, ou seja, não é apenas a mulher mãe responsável por educar a criança, e sim, a sociedade, o que envolve o Estado como uma das entidades responsáveis por proporcionar este direito. E também que a criança é sujeito de direitos e não apenas a mãe trabalhadora. Com todos esses movimentos temos em 1988 a promulgação da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), a qual reconheceu que a Educação Infantil, pela primeira vez na história do Brasil, é direito da criança pequena e que é dever do Estado ofertar uma educação de qualidade, bem

como o acesso gratuito às creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos de idade. Logo, temos as Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 que aponta no art. 29 que a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos (BRASIL, 1996).

Atualmente temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a), que considera a Educação Infantil a etapa inicial da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas atendendo crianças de zero a cinco anos de idade. Essa etapa tem a finalidade de proporcionar uma educação que contribua para o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Importa considerar ainda que, é dever do Estado garantir e ofertar uma Educação Infantil pública de qualidade e é direito de todas as crianças usufruírem da mesma. Desse modo, para

> [...] que esse direito se traduza realmente em melhores oportunidades educacionais para todos e em apoio significativo às famílias com crianças até seis anos de idade, é preciso que as creches e as pré-escolas, que agora fazem parte integrante dos sistemas educacionais, garantam um atendimento de boa qualidade (BRASIL, 2009b, p.13).

Cabe destacar que a qualidade na educação infantil pode ser diagnosticada através dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) os quais são considerados instrumentos que auxiliam as equipes da educação infantil, as famílias e a comunidade a avaliar a qualidade de creches e pré-escolas na busca de transformar e encontrar caminhos que respeitem os direitos das crianças e contribuam para construção de uma sociedade democrática.

Salienta-se que, as DCNEIs (BRASIL, 2009a) propõem que o cuidar e o educar deverão ser de responsabilidade tanto das instituições de Educação Infantil como das famílias que possuem papéis importantíssimos de compartilhar e complementar este processo. Tais colocações acabam com a concepção de caráter assistencialista em parte, pois ainda é forte a concepção somente de cuidado nas falas de alguns pais e professoras quando se referem ao trabalho com crianças bem pequenas, principalmente, os bebês. Percebe-se que tal concepção ainda se encontra presente nos discursos destas pessoas devido à construção história da educação infantil e, principalmente, por elas desconhecerem e ou não compreenderem a real proposta e práticas pedagógicas da Educação Infantil prescritas nas próprias DCNEIs (BRASIL, 2009a) e também por não acreditarem que as crianças bem pequeninas, incluindo os bebês são sujeitos de muitas potencialidades.

Sendo assim, para chegarmos a compreensão que temos hoje sobre a Educação Infantil precisamos compreender que esta passou por diversos processos de reconstruções de concepções e movimentos históricos desde a criação da primeira creche de caráter assistencialista, dos departamentos, dos programas de expansão, das políticas, até o presente momento em que a educação infantil legalmente passa ser um direito da criança e um dever do Estado.

2.2 A TRAJETÓRIA DAS CRIANÇAS NO BRASIL ENTRE PERÍODO COLONIAL E O IMPERIAL

As crianças desde cedo passaram por um processo de sofrimento e foram inseridas no mundo adulto com muitos deveres e trabalhos a desenvolver. Tal inserção iniciou-se muito antes das embarcações portuguesas chegarem ao Brasil em 1500, pois os grupos indígenas (tupinambás) que viviam nas terras brasileiras já ensinavam seus filhos e filhas a desempenhar diversas funções, ou seja, os meninos aprendiam a caçar, pescar e a participar de guerras tribais com seus pais. Por outro lado, as meninas antes dos setes anos aprendiam a cozinhar, a fiar, a trabalhar na roça, tecer redes e fabricar farinha (DOURADO, 2009).

Este mesmo autor destaca que, quando iniciou o processo de colonização as crianças indígenas embarcavam nos navios acompanhados ou não de suas famílias como escravas para trabalhar nos navios e também para aumentar a mão de obra escrava. Cabe salientar que, foi neste período de 1500 que iniciaram as grandes tragédias marítimas, nas quais as crianças foram os alvos de mortes devido ao seu grande número nestas embarcações e as condições desumanas que viviam. A vida em alto mar não era fácil para os adultos, imagina para as crianças tão pequeninas que estavam suscetíveis às atrocidades da tripulação dos navios.

Segundo Ramos (2010), as crianças judias eram raptadas como forma de controlar o crescimento da população judia e como mão de obra. As órfãs do Rei eram meninas virgens entre 14 e 30 anos. Estas subiam nas embarcações com o objetivo de serem enviadas para formarem famílias com os nobres no Brasil. Elas também acabavam sendo vítimas de estupro, pois não tinham proteção. As meninas menores de 16 anos eram protegidas pelos padres, e aquelas que sofriam abusos silenciavam-se com medo de não serem apreciadas no mercado matrimonial. Outras crianças que sofriam atos de violência nas embarcações foram os grumetes e os pajens. Os grumetes eram aqueles que realizavam os trabalhos mais pesados, tinham uma alimentação precária e de péssima qualidade, isto é, comiam uma ração por dia, um pote de água e biscoitos estragados, embolorados e até em estado de decomposição. Os

pajens realizavam trabalhos mais leves e serviam somente os oficiais nos navios e podiam mandar em alguns marujos e até nos grumetes.

No que diz respeito à alimentação dos pajens esta era a mesma proporção dada aos grumetes, porém, os alimentos eram mais ricos em nutrientes, devido as suas proximidades com os oficiais. Vale destacar que, todas as crianças estavam sujeitas a abusos sexuais e a atos de violência. Tendo em vista toda a situação vivenciada nas embarcações de alimentação precária, abusos sexuais e trabalho excessivo, as crianças se tornavam frágeis e um alvo fácil de doenças que levavam a morte. Ramos (2010) destaca que, nas embarcações existiam poucos médicos, quase nenhum e, neste caso, quem desempenhava a função eram os barbeiros recrutados para fazerem as cirurgias e os métodos utilizados eram as chamadas sangrias que levavam a criança ou o adulto que estava doente até a morte. O grande índice de mortalidade infantil, quanto de adultos também estava ligado aos naufrágios, os navios afundavam em alto mar e as crianças acabavam morrendo, pois, os adultos preocupavam-se com suas vidas deixando as crianças à mercê dos perigos em alto mar. E quando as crianças se salvavam dos naufrágios não tinham muita sorte, pois eram atacadas por animais ou nativos, o que dificultava a sua sobrevivência em terra firme.

Percebe-se que as crianças serviram para trabalhar nas embarcações, serem escravizadas e servirem os adultos e quando o seu trabalho não era mais útil, eram abandonadas a própria sorte para perecerem em alto mar. Talvez os adultos pensassem que, ao invés de lutar contra os piratas e morrer poderiam salvar suas próprias vidas, entregando as crianças para os piratas, e assim, estariam livres para recrutar novamente mais crianças para trabalhar nos navios. Neste sentido, o cotidiano infantil não foi nada fácil para as crianças nas embarcações e nem em terra firme, pois eles sofriam a duras penas para sobreviver em um mundo que pouco lhe deu oportunidade de viver a infância.

Na metade do século XVI a situação da criança ainda não havia mudado no Brasil, pois com a chegada da Companhia de Jesus liderada pelo padre Manoel de Nóbrega elas continuaram sendo vítimas do olhar do adulto sobre o que deviam fazer como se comportar e que valores seguir. Neste período, as crianças indígenas foram as que mais sofreram, pois, os padres começaram a trabalhar com a catequização dos índios tentando convertê-los a religião cristã. A conversão iniciou-se pelos meninos, pois segundo os padres da Companhia era mais fácil converter as crianças, uma vez que, raramente elas se colocariam contra a lei cristã (CHAMBOULEYRON, 2010).

Para a mesma autora, no momento que se convertessem os meninos (índios), mais fácil se obteria a conversão dos adultos e outros índios da aldeia. O cotidiano da criança

indígena era árduo, pois a elas cabia a tarefa de pescar pela manhã e à tarde frequentar a escola por três ou quatro horas. Depois da escola tinham que participar do momento da doutrina onde todos da aldeia participavam. E a noite cabia-lhes ensinar a doutrina para seus pais e mais velhos que não conseguiam ir até a igreja. As crianças, principalmente os meninos, já estavam sendo preparados para seguirem a carreira religiosa (CHAMBOULEYRON, 2010).

Mesmo com tantos problemas em relação à conversão os padres conseguiram promover algumas aprendizagens, pois as crianças aprenderam ofícios mesmo que deixando de lado seus costumes e culturas e alguns até entraram na Companhia ganhando a vida ao modo cristão. Como os padres tinham medo que a nova cristandade se perdesse e não seguisse a doutrina cristã, optaram como afirma Chambouleyron (2010, p. 69), por resolver estes problemas através da sujeição e do temor, ou seja, "[...] os índios se converteriam se fossem sujeitos a alguma autoridade, daí o constante apelo ao poder da Coroa, para a consecução da conversão dos índios".

Além desta tentativa de sujeição, muitas escolas, colégios foram construídos nas aldeias para converter os índios e também para educar os filhos dos portugueses. Mesmo com as dificuldades financeiras várias foram as estratégias para mantê-los abertos garantindo o aprendizado e a catequese dos indígenas e filhos de portugueses. Os padres estavam preocupados em inscrever uma religião em crianças e adultos que já possuíam um costume, um modo de vida, valores a serem seguidos. Acreditavam que as crianças eram folhas em branco onde poderiam inscrever a fé cristã e isso não foi tão fácil, pois no percurso desta conversão havia obstáculos a serem vencidos pelos adultos ou pelas próprias crianças que abandonavam a doutrina cristã.

No que diz respeito ao cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império, percebe-se que as crianças sofriam com os excessivos cuidados corporais; os bebês recém estavam chegando ao mundo e já eram alvos do que os adultos julgavam necessário para seus primeiros momentos de vida. Segundo Del Priore (2010, p.86),

> Os primeiros cuidados com o recém-nascido eram ancilares. Seu corpinho molengo era banhado em líquidos espirituosos como vinho ou cachaça, limpo com manteiga e outras substâncias oleaginosas e firmemente enfaixados. A cabeça era modelada e o umbigo recebia óleo de rícino misturado a pimenta com fins de cicatrização. Coroando os primeiros cuidados, era fundamental o uso da estopada: cataplasma confeccionado com a mistura de um ovo com vinho, aplicado a uma estopa que por sua vez era presa por um lencinho a cabecinha do pequeno para fortificá-la.

No entanto, as crianças desde que nasciam eram moldadas por adultos com as estopadas que eram firmemente enfaixadas. Aqui novamente as crianças foram submetidas a atos de violência, claro que não igualmente àquelas sofridas nas embarcações, mas a violência física com seu próprio corpo que desde muito cedo é disciplinado não oportunizando que ele possa dar seus próprios movimentos e respostas ao mundo que está sendo inserido. A mesma autora destaca que na falta do leite da mãe alugava-se uma ama de leite negra para alimentar as crianças das famílias de posse. Quando os dentinhos já estavam nascendo os pequenos eram inseridos nos alimentos dos adultos.

Muitas destas situações aconteciam por que as crianças da elite, da nobreza eram cuidadas por outras pessoas que não os seus familiares e/ou suas próprias mães. Ou seja, na sociedade brasileira não era comum as próprias mães amamentarem seus filhos, pois, a "[...] amamentação estava associada a um trabalho exaustivo, geralmente acompanhado dos cuidados para com outros filhos pequenos, esse foi rapidamente associado à mão de obra escrava" (MAUAD, 2010, p.160). Neste caso, pagava-se uma ama de leite que recebia um valor entre cinquenta e setenta mil reis mensais para amamentar as crianças da nobreza. Del Priore (2010, p. 86) afirma que,

> Pouco a pouco, os manuais da medicina ensinavam as mães a envolver seus filhinhos em mantilhas suaves e folgadas em vez de apertá-los em faixas capazes de estropiar os tenros membros. Sugeriram, ainda, que se substituíssem as pegajosas abluções com óleo por água e sabão e a estopada fossem substituídos por barretinho ou toca de pano branco [...].

Além desses cuidados, os médicos também prescreviam que o leite materno era o alimento fundamental para que a criança tivesse uma alimentação saudável e para prevenir doenças. Porém, muitas mães com excesso de preocupação de fraqueza de seus filhos os nutriam com alimentos engrossados com farinha ou alimentos grosseiros, retirados da própria comida como faziam as mães africanas com seus filhos. Estes cuidados eram aos olhos dos adultos necessários para que seus filhos ficassem fortes e não corressem o risco de virem a óbito (DEL PRIORE, 2010).

O alto índice de mortalidade infantil, inicialmente, estava ligado ao "feitiço das bruxas"[2], mas, na realidade, a mortalidade referia-se aos cuidados inadequados para com o corpo da criança, os quais levavam o infante (criança) a óbito. Os médicos recomendavam as mães usar defumadores na casa e arruda nos lençóis, assim como o uso de antídotos da igreja,

[2] Feitiço das bruxas - termo utilizado neste texto como forma de designar algo desagradável, que aconteceria com as crianças caso as mães não seguissem prescrições médicas e a religião cristã.

relíquias, orações para afastar as bruxas. No século XVI a mortalidade infantil continuou e no século XVII e XIX preocupou os médicos higienistas do segundo império, os quais acreditavam que a causa da mortalidade infantil tinha várias preocupações, pois a mesma poderia estar relacionada a várias hipóteses, são elas:

> [...] o abuso de comidas fortes, vestuário impróprio, aleitamento impróprio das amas de leite atingidas por sífilis, boubas e escrófulas, falta de tratamento médico quando das moléstias, vermes, a umidade das casas e o mau tratamento do cordão umbilical (DEL PRIORE, 2010, p.92).

Ressalta-se ainda que, as crianças da elite também foram vítimas de inúmeras situações como: vacinação irregular, desconhecimento de doenças contagiosas, condições de higiene pouco favoráveis. Mauad (2010, p.160) salienta que,

> [...] os chamados Tratados de Educação Física dos meninos foram os precursores das noções mais atuais de puericultura, preconizando a vida ao ar livre, a liberdade nos brinquedos e cuidados com a higiene infantil. Ensinavam desde a forma como o cordão umbilical deveria ser cortado até as vestimentas adequadas e a forma correta de colocar a criança no berço, passando pela temperatura do banho, pelos banhos de sol e pela forma correta de embalar levemente sem deixar o bebê tonto.

Mesmo com todas essas prescrições médicas, ainda as práticas oitocentistas persistiam devido à forte tradição de enrolar muito bem o bebê para protegê-lo do frio, deixar em casa, e dá-lo para a ama de leite amamentá-lo. Porém, como afirma a referida autora no século XIX, os cuidados com a higiene infantil e os preceitos médicos foram, gradativamente, sendo adaptadas às condições de vida no Brasil.

Em relação aos cuidados, Dom Pedro II em seu conjunto de normas estabelecidas destacava que as crianças brancas de elite e os filhos de escravos não poderiam conviver juntos, porém, essa regra era pouco aplicada pelas mães de famílias que viviam nas fazendas e nas cidades. Para elas, as escravas eram indispensáveis para o trabalho diário já que tinham muitos filhos para cuidar. O importante era que a escrava trabalhasse e cuidasse suas crianças (MAUAD, 2010). Vale destacar que, o período colonial e o imperial foram marcados fortemente pela religião cristã na qual as crianças deveriam ser educadas e, com base nessa doutrina esperava-se um determinado comportamento defendido pela igreja voltada totalmente para o ensino religioso.

E também foi um período em que as crianças passaram por um processo de cuidados não adequados a sua idade, seja ele em relação aos alimentos, aos vestuários e aos cuidados com seu corpo. As crianças de elite durante o império até os 7 anos, principalmente os

meninos, tinham sua educação em casa sob instrução de um preceptor e quando completavam 7 anos eram enviadas para colégios particulares e/ou internos no Brasil e/ou fora do país (MAUAD, 2010). Segundo Del Priore (2010, p.92), crianças que não eram batizadas chamavam-se de “pagão” e quando morriam “[...] eram enterrados nas biqueiras das casas ou nas encruzilhadas, de onde, acreditava-se, que rogavam o batismo”. As crianças de elite e que eram batizadas tinham o direito de ter um funeral belíssimo bem iluminado e as crianças eram vestidas como anjos.

No período colonial as crianças também recebiam castigos físicos como forma de uma boa educação e a formação pedagógica da criança estava voltada para a transformação de um indivíduo responsável, o qual deveria aprender rudimentos da leitura e escrita com base na doutrina cristã para ler a Bíblia e também seguir os ensinamentos do comportamento que era esperado pela sociedade portuguesa para jovens de ambos os sexos (DEL PRIORE, 2010).

O olhar do adulto definia como a criança e o adolescente deveriam se comportar, os espaços que eles poderiam frequentar estabelecendo também os “[...] princípios e conceitos norteadores do seu crescimento e educação” (DEL PRIORE, 2010, p.140). O mundo infantil e juvenil foi modelado pelas práticas e procedimentos socialmente válidos. As crianças de elite para tirar fotos eram colocadas em posições ditas, naquele período, como adequadas ao olhar dos adultos. Elas deveriam ser amarradas nas cadeiras caso fossem bebês ou asseguradas no colo de um adulto impedindo-a de se movimentar.

Em contrapartida, a educação das meninas era totalmente voltada ao espaço doméstico e/ou a religião. Mauad (2010, p.154) destaca que,

> [...] a educação feminina, iniciada aos 7 anos e terminada na porta da igreja aos 14 anos, supervalorizava o desempenho feminino na vida social. Na Corte imperial, das meninas de alta sociedade exigia-se perfeição no piano, destreza em língua inglesa e francesa, e habilidade no desenho, além de bordar e tricotar.

Além dessas habilidades, as meninas também eram incentivadas à maternidade e, ao mesmo tempo, à vida mundana devido à sua exposição nos salões da corte imperial e aos elementos oferecidos a elas para brilhar em sociedade. Percebe-se nitidamente que, neste período, as atividades e a educação para meninos e meninas eram diferentes, como se existisse um lugar para meninos e um para meninas, designando a esfera doméstica como espaço que as meninas deveriam ocupar como se a mulher não pudesse escolher seu próprio caminho e ser dona de suas decisões. É importante conhecer a história, pois é para compreender como e de onde parte as diferenças de gêneros que vivenciamos ainda hoje e

discutimos arduamente. Ou seja, essas diferenças emergem da construção histórica, que inscreveu quais espaços a mulher e o homem ocupam na sociedade.

Sendo assim, percebe-se que o cotidiano das crianças desde o período colonial e no imperial foi delimitado, moldado pelo adulto, o qual determinou como a criança deveria se comportar, movimentar desde seu nascimento e ao longo do seu crescimento, quais alimentos poderiam comer e as roupas que tinham que usar. O mundo adulto prescreveu que tipo de educação seria melhor para as crianças diferenciando a dos meninos e das meninas. No decorrer destes dois períodos todas as crianças, ou seja, crianças pobres, judias, da elite ou indígenas corriam grandes riscos de vida, pois seu corpo estava suscetível a atos de violência, de cuidados de higiene e alimentação inadequados e pouco saudável. É neste contexto, repleto de condições pouco ou nada favoráveis que as crianças negras também estiveram inseridas e, assim como as outras, sofreram diversas penas, principalmente as crianças negras por serem filhos e filhas de escravas e escravos, os quais, por sua vez, já não eram tratados decentemente e dignamente como humanos.

2.3 A CRIANÇA NEGRA E O SEU LUGAR NA SOCIEDADE ESCRAVOCRATA E APÓS A ABOLIÇÃO

O contexto da escravidão foi marcado por inúmeras formas de violência contra os escravos, sejam eles adultos, jovens, idosos e/ou crianças. Tais violências contribuíram para que os negros escravizados imprimissem marcas e sentimentos de inferiorização sobre seus corpos, o que resultava na tentativa de branqueamento por parte dos negros. Ou seja, com o intuito de não sofrer duras penas por parte dos seus senhores, os escravos acabavam por assimilar os valores culturais do branco. O “[...] negro foi reduzido, humilhado desde o início em todos os cantos em que houve confronto de cultura numa relação de forças (escravidão x colonização) no continente africano e nas Américas, nos campos e nas cidades, nas plantações e nas metrópoles” (MUNANGA, 2012, p.43).

Percebe-se que a violência, os confrontos e a escravidão estavam destinados a colocar o negro em uma situação de alienação, inferiorização, redução, exploração e dominação em relação ao homem branco. Porém, sabe-se que o negro nem sempre foi passivo, pois fugiram para florestas formando quilombos e assim travaram várias lutas contra as formas de violência que os impediam de serem vistos e tratados como seres humanos dignos. É importante lembrar que a escravidão no Brasil e a forma com que ela foi conduzida pelos senhores na casa grande influenciou em todo o processo de diferenciação que podemos encontrar até hoje

entre brancos e negros, ou seja, formas de pensar sobre o negro, a cultura, a religião, a educação, entre outros.

A superioridade do senhor branco no período da escravidão supunha o poder de escravizar o negro e, sobretudo, os seus filhos desde a tenra idade, pois as escravas e os escravos não tinham direito de ficar com seus filhos, e sim o seu proprietário que definia o destino dos filhos e filhas das escravas e dos escravos. É importante salientar que os proprietários pouco encorajavam o casamento entre os escravos e o que se prevalecia era "[...] uniões ocasionais entre escravos e escravas, e entre senhor e escravas" (MOTT, 1979, p. 65). Da relação entre escravas e o seu senhor, muitas crianças nasciam mulatas as quais não eram reconhecidas como suas filhas. Neste sentido, as escravas foram consideradas apenas como objetos de trabalho e reprodutoras.

Vale destacar que, muitas mulheres precisavam encontrar um lugar ou uma forma de cuidar de seus filhos recém-nascidos e uma das maneiras encontradas foi dar seus filhos e filhas aos seus senhores para criá-los e educá-los. Ou tinham que abandonar seus filhos e filhas na Roda de Expostos, pois não tinham como amamentar e criá-los já que deveriam amamentar e cuidar dos filhos dos seus senhores. De acordo com Mott (1979, p. 63) "[...] a Roda dos Expostos parece ter sido utilizada pelas escravas como meio de livrar seus filhos da escravidão, como também pelo proprietário que não queria se responsabilizar pelos encargos da criação da prole dos escravos". Durante os séculos XVIII e XIX além das crianças escravas, as crianças pobres e filhas (os) das mulheres de elite também foram abandonadas em uma instituição chamada Roda e Casa dos Expostos, fundada em 1738 na Santa Casa de Misericórdia no Rio de Janeiro (LIMA; VENÂNCIO, 1991).

Segundo esses autores, nessa instituição o destino das crianças estava relacionado às suas idades, nos primeiros meses eram alvo da mortalidade infantil, aos sete anos enviados a criadeiras, depois eram encaminhados "[...] para famílias adotivas ou ao Arsenal da Marinha no caso dos meninos e ao Recolhimento das Órfãs no caso das meninas" (LIMA; VENÂNCIO, 1991, p.67). Em todas estas situações as crianças deveriam trabalhar em troca de um lugar para morar ou para sua alimentação e aos 14 anos poderiam trabalhar como empregados e terem um salário. No que diz respeito a Roda dos Expostos Mott (1979, p.63-64) destaca que,

> A roda recebia crianças de qualquer cor e preservava o anonimato dos pais. A partir do alvará de 31 de janeiro de 1775, as crianças escravas, colocadas na roda eram consideradas livres. Este alvará, no entanto, foi letra morta e as crianças escravas eram devolvidas aos seus donos, quando solicitadas, mediante o pagamento das despesas feitas com a criação.

Percebe-se que, na prática, nem sempre acontecia de as crianças ficarem livres, pois eram devolvidas e revendidas como mercadorias para os próprios proprietários que as deixaram na roda. E também se nota com base nos relatos dos viajantes nos textos de Mott (1979) e Civiletti (1991) que a roda era um lugar em que havia um alto índice de mortalidade infantil e pouco se sabia do destino destas crianças que sobreviviam. Outro fator que contribuía para mortalidade foi o excesso de trabalho das mulheres escravas durante e após a gravidez, pois quando elas ganhavam seus filhos tinham pouco tempo, especificadamente três dias para se restabelecer e voltar ao trabalho. Com a ausência da sua mãe durante o período de trabalho e com a amamentação defeituosa depois dela ter trabalhado nas plantações de cana o dia inteiro com o sol forte sobre seu corpo as crianças negras não tinham condições adequadas para sobreviver (MOTT, 1979).

Segundo Civiletti (1991), José Bonifácio colocava em 1822 no artigo 18 de seu projeto de lei, uma Representação à Assembleia Nacional Constituinte do Brasil sobre a escravatura, prescrevendo que a escrava durante a gravidez, passando três meses não seria obrigada a serviços violentos e no oitavo mês trabalharia em casa e depois do parto teria um mês de recuperação e, passando este, durante um ano não trabalharia longe de seu filho. Portanto, este projeto não foi colocado em prática. Diante disso, as crianças negras, filhos de escravas eram incorporadas ao trabalho da mãe. Relatos de viajantes entre 1828 a 1846 demonstram que as escravas que trabalhavam nas lavouras, de lavadeiras, vendedoras e a oleiras carregavam seus bebês amarrados às costas para conciliar os cuidados dos seus filhos ao trabalho (CIVILETTI, 1991).

Sá de Oliveira (1895 apud CIVILETTI, 1991) aponta que o hábito das escravas amarrarem as crianças nas costas por longos períodos causou mais tarde defeitos nas pernas das crianças deformando-as. Além disso, Sá de Oliveira destacou uma incidência de achatamento na região occipital do crânio da criança devido a mãe escrava deixar a criança deitada o dia todo, pois não poderia levá-la nas costas. Este autor ainda considerou este um hábito cultural preexistente. Civiletti (1991) aponta que este hábito era utilizado amplamente na África e também entre os índios.

Lima e Venâncio (1991) salientam que de 1864 a 1881 estavam presentes na Roda dos Expostos crianças negras e pardas, e verificou-se que neste período houve uma diminuição da presença das crianças brancas. Nesta instituição, ficavam crianças que precisariam e necessitavam serem protegidas, ou seja, as crianças negras. Mas, neste período a instituição que os acolhia possuía condições precárias o que colocava as negras em risco e essas

acabavam sendo vítimas de mortalidade infantil. Além disso, as enfermeiras vendiam crianças como escravas e alegavam a sua morte. Para superar a situação de depositar crianças abandonadas foram criados os orfanatos-escolas rurais que seriam dirigidos por famílias que cuidariam dos abandonados. Em 1870 surgiram as instituições para cuidar dos menores abandonados com intuito de valorizar a educação direcionada ao trabalho agrícola e artesanal. No ano de 1873 é publicado "[...] um projeto para a fundação de uma fazenda-escola ou colônia agrícola de órfãs e meninos abandonados ou sem trabalhos" (LIMA; VENÂNCIO, 1991, p.71)

Cabe salientar que o cotidiano da criança negra, tanto na casa-grande quanto na roda não parecia ser nada fácil. Na casa-grande as crianças, filhos de escravas serviam desde cedo como brinquedos para os filhos dos senhores. Freyre (2006, p. 419-420) coloca que,

> [...] o melhor brinquedo dos meninos de engenho de outrora: montar a cavalo em carneiros; mas na falta de carneiros, moleques. Nas brincadeiras, muitas vezes brutas, dos filhos dos senhores de engenho, os moleques serviam para tudo: eram bois de carro, eram cavalos de montaria, eram bestas de almanjarras, eram burros de liteiras e de cargas mais pesadas. Mas, principalmente cavalos de carro.

As crianças negras poderiam não ser chicoteadas no tronco como seus pais e outros escravos, mas durante as brincadeiras, já eram vítimas de violência física ao serem submetidas a brincadeiras brutas servindo de cavalos ou burro de carga. Em uma das imagens exposta no livro "Casa-grande e senzala" de Gilberto Freyre, aparece uma criança branca com um objeto semelhante a uma vara ou chicote montado em uma criança negra como se esta fosse um cavalo. Observa-se que a criança negra nada mais era, que um animal a ser domado, domesticado. Tal imagem demonstra a superioridade que a criança branca possuía sobre a negra, desde a infância.

Os senhores de engenho cediam aos caprichos dos filhos já que tal situação era comum na casa-grande, ou seja, os negros e as negras estavam na casa para servirem as vontades dos seus donos, sejam elas quais forem. Freyre (2006) destaca que, a criança logo que saía do berço ganhava um escravo do seu sexo e idade para seu brinquedo ou como seu companheiro e este era maltratado, judiado e levava pancadas. Dessa forma, as crianças negras escravas, desde a tenra idade sofreram com punições, assim como suas mães mulheres negras que serviam de amas de leite para os filhos dos senhores eram vítimas de crueldades realizadas pelas próprias senhoras de engenho por motivos de ciúmes de seus maridos ou rancor sexual.

Além desta barbárie, as crianças negras também sofriam com os cuidados de higiene corporal devido às fortes ervas e folhas utilizadas para cuidar o cordão umbilical e com os

cuidados espirituais contra mau-olhado. Assim como a alimentação inadequada para a idade dos pequenos. Na tradição africana como afirma Del Priore (2010, p.88) "[...] até os três anos, as crianças comiam pirão de leite ou farinha seca com açúcar bruto de manhã; leite de jerimum ou escaldado de carne ao almoço. O prato de resistência era o feijão cozido, servido machucado a mão". Com este tipo de alimento a digestão se tornava mais perigosa para a criança, o que contribuía para a mortalidade infantil. A mesma autora destaca que, os negrinhos escravos ou libertos também recebiam mimos de suas senhoras e estas brincavam com as crianças pequenas como se brincassem com animaizinhos de estimação.

Mott (1979) assim como Civiletti (1991), sinaliza em seu texto de acordo com os relatos dos viajantes, que a relação da criança negra com o seu senhor era uma relação afetuosa, porém tinham certos limites que deveriam obedecer. Uma relação afetuosa "[...] significa algumas regalias o que não se questionava e via na relação senhor/escravo. E devia estar relacionada à ideia de inocência da infância, pois acreditava-se que as crianças negras, como as brancas transformavam-se em anjinhos depois de mortas" (MOTT, 1979, p. 69). Portanto, o que definia a relação entre senhor e criança escrava era o valor que ela custava enquanto mercadoria.

Para Scarano (2010), nos primeiros anos de vida a criança negra transitava por todos os lugares e habitações dos seus donos onde suas mães trabalhavam. Elas eram vistas como distração e brinquedos para as mulheres brancas que viviam reclusas e para seus filhos. Quando completavam sete anos eram entregues para outros escravos. A mesma autora ressalta que "[...] para os donos, a maior serventia das crianças nascidas no lugar era o fato de tornar possível a existência de uma ama de leite para alimentar seus filhos. Mas, para isso não havia necessidade de sobrevivência do filho da escrava" (SCARANO, 2010, p.114). A criança negra era pouco valorizada, não existia uma preocupação com a vida da mesma, e sim, com a sua mãe.

Corroborando com Scarano (2010), Góes e Florentino (2010, p.179) colocam que: "[...] as crianças que as fazendas compravam não era o principal objeto de investimento senhorial, mas sim, suas mães que com elas se agregavam aos cafezais, plantações de cana de açúcar e demais". A criança passa a ter certa importância à medida que ela passa a desempenhar algum ofício e quanto mais habilidade ela tivesse, maior era o seu preço no mercado, pois valorizavam-se as habilidades da criança. Cabe salientar que, as crianças cativas nos primeiros anos de vida ficavam "livres" nas fazendas ou nas casas grandes acompanhando as senhoras e seus filhos, servindo de brinquedo, quando já conseguiam desenvolver alguma atividade eram encaminhadas para trabalho servil.

Evidencia-se que, com quatro anos a criança negra já se ocupava de um trabalho de acordo com as suas habilidades e aos 14 anos trabalhava como adulto. As crianças negras eram adestradas desde cedo sendo vítimas de humilhações e atos desumanos. No trabalho, as crianças cativas acompanhavam seus pais e assim aprendiam vários ofícios como, por exemplo, servir, lavar, costurar, pastorear, plantar e colher, entre outros (GÓES; FLORENTINO, 2010). Segundo Mott (1979, p.61) "[...] a idade de cinco a seis anos parece encerrar uma fase na vida da criança escrava. A partir desta idade ela aparece desempenhando alguma atividade". Nos relatos de viajantes expostos no texto dessa autora as crianças e as mulheres no meio rural desempenhavam as mesmas tarefas. Ou seja, as crianças auxiliavam as mães nas tarefas diárias, por exemplo, ajudavam a cozinhar, a servir à mesa e a buscar água. Os meninos aparecem carregando trouxas de roupas, guarda-chuva e as meninas as coisas das senhoras e cuidando das crianças. Os meninos e meninas também ajudavam nas tarefas da casa e na venda de mercadorias.

Diferentemente da criança negra escrava o menino branco até os seis anos era entregue à mama de leite e, a partir dos seis anos, ele estudava nos colégios religiosos onde aprendia o latim, a gramática e as boas maneiras (CIVILETTI, 1991). Nota-se neste contexto que já havia diferenças de oportunidades entre a criança branca e negra, estas últimas ficando sempre com o trabalho mais pesado e educadas para desempenhar tarefas juntamente com os adultos.

Para Lima e Venâncio (1991) como cenário da escravidão, foi apresentada por Manoel Ribeiro da Rocha a ideia de libertar os filhos das escravas no Etíope resgatado. A proposta era que os filhos das escravas recebessem sua liberdade, porém deveriam servir aos seus senhores até terem a idade de 14 ou 15 anos como forma de recompensa, gratificação e benefício da educação e criação que eles receberam do seu senhor. Como os senhores não ficaram satisfeitos com essa proposta se propôs que, além da criação a criança que obtivesse um ofício à custa do senhor de sua mãe, teria que trabalhar por mais de anos como forma de recompensar o senhor pelo benefício recebido. A partir de vários projetos e propostas discutidas rigorosamente em defesa da libertação do ventre escravo em 1871 foi sancionada a Lei do Ventre Livre que declarava:

> Artigo 1º livres os filhos da mulher escrava determinado que ficassem em poder e sob autoridade dos senhores de suas mães, os quais seriam obrigados a criá-los até a idade de oito anos completos. Chegando a essa idade, o senhor teria a opção de continuar a utilizar-se dos serviços do menor até que completasse 21 anos ou entregá-los ao Estado recebendo uma indenização no valor de 600$000, pagos em título de renda com juro anual de 6%, os quais se considerariam extintos num prazo

> de 30 anos. A lei garantia, ainda, como propusera Ribeiro da Rocha o direito do menor de eximir-se dessa prestação de serviços, mediante indenização pecuniária previamente acertada com o senhor (LIMA; VENÂNCIO, 1991, p.63).

Tendo em vista a lei, a criança negra, filha de escrava estava amparada pelo Estado, mas sabe-se que não foi assim que aconteceu, pois, os senhores preferiam ficar com os filhos das escravas já que estes serviram para o trabalho, e por que eles tinham a obrigação de cuidar dos filhos das escravas até a sua libertação com 21 anos. Além disso, os senhores preferiam ficar com as crianças devido à falta de mão de obra escrava que diminuiu com a proibição do tráfico em 1850. Quando a escrava mãe recebia sua liberdade, o senhor eximia-se da obrigação para com o filho da mesma, até lá este somaria mais uma mão de obra escrava. De acordo com Mott (1979), os proprietários das crianças negras não ofereciam a mesma educação que seus filhos recebiam, ou seja, a educação das crianças negras era voltada para manter o trabalho escravo. Os escravos não deveriam receber alfabetização, tendo em vista segundo os seus proprietários, que talvez eles fizessem mau uso dela. Ou seja, os escravos poderiam utilizar o conhecimento para transformar a realidade vivida neste período

Lima e Venâncio (1991, p.64), destacam:

> O artigo 2º da lei dispunha justamente sobre o destino dado a essas crianças, e ainda àquelas abandonadas ou cedidas ao Estado pelos senhores. Nesses casos, o governo devia encaminhá-las para estabelecimentos públicos ou associações por ele autorizadas, passando a tais instituições o direito de explorar seus serviços até completarem 21 anos, ficando, porém a encargo de constituir-lhes um pecúlio e conseguir-lhes colocação adequada, findo este tempo. A fiscalização dessas disposições ficaria a cargo dos juízes de órfãs.

Percebe-se que desde a promulgação da referida lei tem-se uma preocupação com o destino das crianças filhas de escravas e as abandonadas colocando também o governo como responsável por essas crianças, porém, o governo apoiava a escravidão à medida que autorizava e dava o direito das instituições de explorar os serviços destas crianças, ou seja, estavam em situação de servidão, escravidão. Que liberdade fora esta que a lei propunha? Para quem mesmo? Evidencia-se nos próprios artigos o quanto a lei foi contraditória e poderia ser burlada por qualquer um que tivesse direito autorizado pelo governo. Neste sentido, nada se alterava com a lei, pois o estado de escravidão continuaria até a abolição da escravidão em 1888, quando todos os escravos foram libertos.

No entanto, mesmo que a lei declarava a liberdade das crianças filhas de escravas e o abandono das crianças escravas na Roda dos Expostos pelos senhores, ainda a criança negra era vítima da exploração do contexto da escravidão na sociedade brasileira. A Lei do Ventre

Livre não garantiu com eficácia à liberdade da criança negra durante toda a infância, pois esta tinha um senhor para qual tinha que pagar com trabalho os benefícios da educação e criação que recebeu. Mesmo com a fundação da Roda dos Expostos e com a alta elevação da mortalidade infantil os senhores não deixaram de submeter às crianças ao destino que ele julgava necessário, ou melhor, o que lhe geraria mais lucro no momento.

É importante deixar claro que, com a aprovação da Lei do Ventre Livre de 1871 e com as campanhas abolicionistas, a Roda dos Expostos começa a ser menos utilizada. Porém, é somente com a abolição que a prática de enviar crianças escravas para roda entra em fraco declínio. Tal situação fica evidente quando é publicado no Jornal do Comércio em 1889 um artigo do Dr. Pires de Almeida sobre a Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro onde é apresentado um quadro da Casa de Exposto desde a sua fundação em 1738 até 1899. Esta instituição atendeu 42.937 enjeitados. "De 1738 a 1763 encontramos uma média de 46,3 crianças por ano. De 1763 a 1810, 131; de 1810 a 1836, 295,7; de 1836 a 1871, 562,5; de 1871 a 1888, 399,1; e, finalmente de 1888 a 1899 a Roda atendeu a 124,9 crianças por ano" (CIVILETTI, 1991, p.35).

Vale destacar também que, apesar da diminuição de crianças abandonadas foram encontrados alguns dados do Asilo Agrícola Santa Isabel, que registrou em 1888, a presença de cinco filhos de escravas entre os 50 internos (LIMA; VENÂNCIO, 1991). A partir da abolição da escravidão em 1888 o cotidiano da criança negra nada se modificou, pois assim como os adultos, ou seja, seus pais, elas ficaram à margem da sociedade, porque ocorreu um total descaso e abandono dos escravos recém-libertos. A elite brasileira já na década de 1930 nada tinha de interesse sobre a situação social e econômica do negro deixando-os em péssimas condições sociais. Oliveira (2002, p.28-29) destaca que,

> Após a abolição os negros não tinham onde morar. A dificuldade de conseguir trabalho estável e bem remunerado os levou para a rua ou para os cortiços. Viviam em péssimas condições, faltava o mínimo de higiene. Pequenos espaços eram compartilhados por várias pessoas que se alimentavam, na maioria das vezes, de restos trazidos da rua ou do trabalho. Segundo Florestan Fernandes, faltavam uma estrutura familiar e sentimento de solidariedade e responsabilidade entre os negros. As crianças ficavam sozinhas enquanto as mães estavam trabalhando ou se prostituindo. Devido ao subemprego dos pais, as crianças ingressavam no mercado de trabalho precocemente, também de forma instável, mal remunerada e muito pouco valorizada, criando um novo ciclo vicioso: "Ir à escola exigia uma vida organizada e disponibilidade de recursos. Raramente as duas condições se apresentavam em conexão".

O cotidiano da infância negra após a abolição ficou longe de ser diferente do vivenciado pela escravidão, ou seja, as crianças continuavam trabalhando e sendo pouco

assistidas pelo Estado e suas políticas. O interesse do Estado e da elite brasileira era que os negros ficassem nessa situação a fim de que eles não se rebelassem para protestar o reconhecimento de seus direitos. Cabe salientar que as dificuldades vivenciadas pelos negros libertos aumentaram cada vez mais no período da República na década de 30, pois a elite brasileira busca estratégias com o projeto do branqueamento, e a introdução das teorias racistas como forma de impedir que os negros ascendessem socialmente (OLIVEIRA, 2002). O branqueamento nada mais era do que o negro assimilar os valores, cultura, hábitos e modo de vida da elite branca, pois o que pertencia a sua cultura estava carregado de estereótipos negativos e isto foi utilizado para a sua repressão.

Além disso, a população negra vivenciava nas cidades, no período da República em 1930 a concorrência com o imigrante italiano e alemão, pois este tinha mais qualificação para o mercado de trabalho. Neste caso, restava ao negro o trabalho mais pesado com condições e remunerações precárias, e isto ainda o colocava em uma situação de escravizado e não de trabalhador livre. A mão de obra estrangeira colocou o negro em condições subumanas de extrema pobreza de desempregos, dificultando assim, o reconhecimento do negro na sociedade (OLIVEIRA, 2002). Para Florestan Fernandes (1972) a sociedade não preparou o negro para viver e assumir papéis socioeconômicos de homem livre após a Abolição, pois a falta de aptidão para o trabalho e a competição inter-racial agravada pela entrada de massa dos estrangeiros (imigrantes), fez com que os negros fossem eliminados do mercado do trabalho e destinados à periferia vivendo na miséria e condenados ao desemprego. Enquanto os imigrantes (brancos) ocupavam-se da grande maioria das atividades manufatureiras, artesanais, comerciais e de transportes.

Vale destacar que alguns homens e mulheres libertos trabalhavam em casas de famílias, nas barbearias, nas oficinas, entre outros serviços e o dinheiro que ganhava pouco dava para sustentar seus filhos. Relatos de informantes demonstram que as mulheres solteiras trabalhavam onde podiam e, quando não encontravam trabalho recorriam à prostituição. Outrossim, as mulheres solteiras deixavam seus filhos e filhas nos cortiços sob responsabilidade de um parente ou uma amiga. Já, mãe casada com o pai da criança ou com outro homem sai cedo para trabalhar e a criança ficava aos cuidados da tia ou da avó se morasse junto, caso contrário,a criança tinha que tomar conta de si próprio. Destaca-se também que, para auxiliar no sustento da casa as crianças faziam pequenos serviços de entregas para as famílias que contratavam seus serviços (FERNANDES, 2008).

Com a situação de pobreza muitas famílias foram morar em cortiços, habitações coletivas, que não tinham condições adequadas no que diz respeito à higiene e estrutura física.

Nestes cortiços as casas eram divididas apenas por uma parede e várias pessoas ocupavam os mesmos quartos, as crianças acabavam presenciando, escutando ou assistindo as relações sexuais entre os adultos. Diante desta situação "[...] as crianças aprendiam precocemente os segredos da vida, sabendo como os adultos procediam para ter prazer sexual, como se perpetua a espécie e se processa o parto, quando iriam receber um novo irmãozinho" (FERNANDES, 2008, p.175). Este autor ainda destaca que era corriqueiro o padrasto e/ ou madrasta manterem relações sexuais com as filhas e filhos de suas companheiras ou companheiros. Os meninos e meninas já com seis anos de idade eram incentivados a ter relações sexuais com outras pessoas, irmãos e amigos e isso acabava resultando em abusos sexuais e na contaminação de doenças venéreas (FERNANDES, 2008).

Além da violência sexual, as crianças negras também foram excluídas do processo de escolarização, pois as mães solteiras ou os pais rústicos tinham medo que seu filho estudasse, pois pensavam que ele poderia sentir vergonha deles.

> Ou os pais mais ou menos instruídos, das famílias ordeiras, quando muito deixavam os filhos fazerem o grupo. Assim procedendo, pensavam evitar dissabores futuros; não obstante, bem que gostariam que eles chegassem a doutor. Agiam desse modo porque sabiam que encontrariam todas as portas fechadas (FERNANDES, 2008, p.266).

Por isso, queriam manter as crianças negras e mulatas fora da escola. As famílias não julgavam importante o nível de instrução de seus filhos tendo em vista a vida social emergente. O que importava era que a criança adquirisse habilidades durante e para o trabalho e a educação não traria benefícios para a situação econômica e social da família.

Com este cenário percebe-se que o mundo de trabalho dos negros e das negras após a Abolição não foi nada fácil, embora mesmo libertos, muitos continuaram desempregados e outros realizavam serviços onde eram pouco valorizados e remunerados. As crianças continuaram sofrendo, pois além de trabalharem para ajudar no sustento da família foram excluídas do processo educacional e incentivadas desde cedo à vida sexual e, por este motivo foram vítimas de abusos sexuais por parte de seus próprios familiares e/ou amigos. O cotidiano da criança negra após a Abolição passou a ser um contexto de infância pobre, desamparada, abandonada e controlada pelo sistema capitalista.

2.4 A CRIANÇA NEGRA E O SEU LUGAR NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ACESSO OU EXCLUSÃO?

As crianças negras desde o período da escravidão já eram encaminhadas para instituições pelos senhores da casa grande ou pelas suas próprias mães que as abandonavam na Roda dos Expostos devido à pouca ou nenhuma condição de cuidarem de seus filhos. Na maioria das vezes este abandono acontecia, principalmente, porque as mães escravas serviriam de amas de leite para amamentar os filhos dos seus senhores. Com a Lei do Ventre Livre nº 2040 de 1871 a educação da criança negra passa a ser pensada com ênfase na manutenção do trabalho escravo. Segundo Ramos (2010, p.178),

> A educação das crianças negras já havia sido pensada como um mecanismo de controle, em meio ao processo de abolição do trabalho escravo, porém, as crianças nascidas livres a partir da Lei do Ventre Livre, não deveriam ter acesso a uma escolarização bacharelesca, mas deveriam ser retidas nas atividades básicas de produção, pois não deveriam comprometer sua função no processo produtivo. Por isso, a educação das crianças negras deveria ter um caráter essencialmente agrícola, ensino este que foi reivindicado pelos próprios agricultores, para garantir a mão de obra das suas lavouras.

Além disso, as escolas agrícolas não foram suficientes para acabar com o abandono das crianças negras, isto é, não respondeu as necessidades educacionais das mesmas. Pode-se dizer que a educação fora pensada neste período para manter a hierarquia social. Percebe-se que as instituições criadas para atender as crianças negras sempre estavam relacionadas com a instrução para trabalho e com intuito de explorar a mão de obra infantil. Diante desse contexto, evidencia-se que o lugar da criança negra e das crianças de classe operária nas instituições não estava relacionado à educação escolar, e sim, à necessidade de preparação para o trabalho, ou seja, a criança negra e pobre tinha que aprender ofícios para ser um bom trabalhador na sociedade.

Com o passar dos anos, no período republicano, década de 30 em diante o Estado buscava manter a ordem e, dessa forma, disciplinava os corpos das crianças abandonadas, encaminhando-as para os juízes de órfãs e internatos colônias. Neste período, existia uma preocupação com a proteção infantil, mas como forma de enviá-los para alguma instituição para discipliná-lo. Pode-se dizer que, a criança negra sempre ficou excluída do processo educacional que a elite branca recebia. Porém, mesmo com a invisibilidade do negro no contexto da educação, Cruz (2005, p.27) afirma que,

> A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam

> instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares.

A autora salienta ainda que, o negro se esforçou para se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente e que, mesmo não sendo contemplado pelas políticas públicas, ainda construiu escolas. Existem poucos registros históricos destas experiências. Citam-se algumas escolas que foram criadas como: Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP), a Escola de Ferroviários de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, cursos de alfabetização, curso primário regular, e também uma escola criada pelo negro Cosme para o ensino da leitura e escrita, para os escravos aquilombados no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Estado do Maranhão (CRUZ, 2005). Os negros e as negras participaram do processo de escolarização a partir da metade do século XIX. No texto da autora Cruz (2005) traz referências de autores como Barbosa (1997 apud CRUZ, 2005) que evidencia que em Campinas - São Paulo existiram cinco escolas públicas para negros(as) e escolas primárias para filhos de famílias mais abastadas.

Evidencia-se a partir destes estudos que, mesmo à margem na sociedade os (as) negros (as) participaram do processo de escolarização oficial da época. Além disso, Barbosa (1997 apud Cruz, 2005, p.29) advoga que,

> No que se refere propriamente à escolarização dos negros, segundo os modelos oficiais, percebe-se que eles sempre estiveram em contraponto a afirmações que alegam sua incapacidade para a vivência bem-sucedida de experiências escolares e sociais. Tal fato pode ser comprovado pela ascensão de uma intelectualidade negra desde o período republicano que, via domínio da escrita, atingiu espaços sociais dos quais os brancos pareciam detentores absolutos. A biografia do professor Antônio Ferreira Cesariano Júnior é uma demonstração de como o espaço escolar cumpre em relação ao negro uma dupla função: veículo de ascensão social e instrumento de discriminação. Sua trajetória social e educacional no início do século XX evidencia a ascensão socioeconômica, mesmo sob inúmeros obstáculos, e o reconhecimento público do seu prestígio intelectual como professor de ensino superior, advogado e médico.

A referida autora apresenta em seu texto evidências de que, o negro sim esteve presente nas escolas públicas mesmo seguindo modelos oficiais e que eles lutavam para se afirmarem nos espaços sociais os quais alegavam as suas capacidades intelectuais. Nesta perspectiva, o espaço escolar continua sendo mais discriminatório excludente do que inclusivo. Esta citação acima demonstra que, mesmo com obstáculos enfrentados no período republicano, uma intelectual negra conseguiu através da escrita atingir espaços sociais dos quais os brancos pareciam estar no poder. É um texto que serve de referência para refletirmos

sobre o processo de escolarização dos (as) negros(as) que foi de exclusão social, econômica e política.

Silva (2007) destaca que a educação brasileira aponta para um sistema educacional que se utilizou de diferentes formas para impedir o acesso de manter a população negra nas instituições escolares e que houve várias leis que proibiam e dificultavam a população negra de estudar. A educação da população negra foi pensada com ações baseadas em uma ideologia de branqueamento como forma de manter a hegemonia. Citam-se dois decretos explícitos por Silva (2007, p. 36) que foram utilizados para dificultar o acesso da população negra à educação:

> [...] O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (SEPPIR, 2004, p.7 apud SILVA, 2007, p.36).

Percebe-se que muitas foram as tentativas de impedir as pessoas negras de acessar os bancos escolares e que não bastando esta exclusão, as fontes históricas dos(as) negros (as) na trajetória educacional no Brasil foram destruídas no processo de dominação ao invés de conservadas. Destaca-se ainda, que o processo de exclusão da população negra no contexto educacional é contínuo e vem atingindo todos os níveis de educação, desde a etapa da Educação Infantil ao Ensino Superior (SILVA, 2007). A primeira instituição de educação infantil que surgiu foi a creche, como afirma Rosemberg (1999, p.12), "[...] a creche não foi pensada para a 'produção' de qualquer ser humano, mas dos filhos recém-libertos de mães escravas". Com a criança nas creches as mães podiam trabalhar e trazer o sustento para seus filhos, ou encontrar um lugar para acolher os seus pequenos, enquanto estavam trabalhando.

A presença de creches também foi importante para as mães que trabalhavam nas fábricas no período industrial, as quais tinham a quem confiar os filhos enquanto trabalhavam. Este direito foi assegurado com as mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas após o movimento de 30. Campos (1999) destaca que, com a CLT aprovada em 1934, os estabelecimentos em que trabalhavam as mulheres era obrigatório providenciar um local para elas guardarem seus filhos enquanto trabalhavam. E durante as horas de trabalho até que seu filho completasse seis meses, as mulheres/mães podiam amamentá-los.

Nota-se aqui, que as crianças mesmo em segundo plano já não corriam o risco de serem abandonadas e, dessa forma, tinham direito de sobreviver e de serem protegidas, assim

como as mães poderiam trabalhar sabendo que seus filhos e ou suas filhas estavam protegidos por esta política. A referida autora menciona ainda que a criança, pela primeira vez é vista como objeto de preocupação do legislador, a criança pequena estava amparada e protegida por essa medida (CAMPOS, 1999). Ao longo do processo histórico, as desigualdades econômicas, políticas educacionais e raciais sempre atingiram a população negra, as quais se encontram nas camadas mais pobres. As crianças negras e pobres enfrentaram e ainda enfrentam problemas educacionais, pois as instituições que atendiam esta parcela da população sempre foram precárias, com baixa qualidade, seja financeiramente ou em recursos humanos.

Rosemberg (1991) em um estudo realizado em São Paulo destaca que, a partir das informações observadas neste Estado, as crianças negras frequentavam escolas de pior qualidade daquelas frequentadas pelas crianças brancas. Logo, as crianças negras e brancas possuem trajetórias educacionais diferentes, pois a educação inicial da criança negra é marcada por frustrações, por ela não ter acesso de qualidade, ser interrompida, acidentada, retomada, abandonada e sofrida.

Na década de 80 com a expansão das creches, a exclusão das crianças negras e de classe operária aumentou. Estas crianças de 7 a 11 anos foram retidas no pré-escolar como forma de manter este seguimento excluído do ensino fundamental. “As creches e pré-escolas constituíam alternativas ao ensino fundamental para crianças pobres e negras” (ROSEMBERG, 1999, p.30). Evidenciam-se no estudo dessa autora, que as professoras que ficavam com estas crianças eram mulheres pobres com pouca instrução e formação recebendo salários baixos.

Além disso, foram criados alguns programas para ampliação de vagas na pré-escola pelas instituições LBA, MEC e o MOBRAL. Os programas queriam aumentar as vagas, e assim conseguiram fazer, porém, esqueceram que estavam excluindo as crianças negras e pobres de um direito que elas possuem, que é uma educação de qualidade, assim como o acesso às múltiplas culturas que deveriam ser valorizadas. Para Rosemberg (1999, p.33),

> [...] a educação infantil em seu processo de expansão, também criou e reforçou padrões de exclusão social e racial;crianças pobres e negras(em percentual mais frequente entre meninos), mesmo no sistema de educação infantil público, frequentam estabelecimento de pior qualidade e que lhes impõe nível educacional inadequado a idade. Estabelecimentos de educação infantil de pior qualidade tanto significam lugares piores para educação e cuidado das crianças, quanto piores locais de trabalho para os adultos.

As crianças negras e de classe operária assim como as mulheres pobres se encontravam em uma condição de subalternidade. Observa-se que pouco adiantou a expansão de vagas para a educação infantil, pois esta não contemplou a educação da criança como um direito e um acesso com permanência de qualidade, e sim, mantiveram-se com padrões de exclusão social e racial. Separaram-se crianças pobres das ricas, negros dos brancos, professoras pouco qualificadas daquelas qualificadas. Rosemberg (1999) destaca em seu texto "Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão" que as professoras qualificadas estavam junto daqueles alunos e alunas que tinham melhor rendimento escolar e aprovação no pré-escolar. Em contrapartida, quanto menor o desenvolvimento da criança negra, maiores os índices de repetência no pré-escolar, e maior é o número de professoras com formação inferior ao 2º grau. Além disso, as crianças negras sofrem com a baixa renda familiar e baixa escolarização que contribui para o processo de exclusão social e também racial.

Apesar de termos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a LDB, Lei nº 9.394/1996, que estabelecem e asseguram o direito de todas as crianças à educação, "[...] a educação infantil é pautada na exclusão social devido à demanda de crianças de 0 a 6 anos que é superior à oferta de vagas oferecidas pelas instituições" (SILVA, 2007, p.49). A mesma autora salienta que, "[...] no Brasil, os processos de matrícula são orientados para o estabelecimento de critérios de seleção, ora pautados no sorteio de vagas, ora na priorização das famílias com menor renda *per capita*, ora na comprovação de trabalho dos pais ou proximidade da residência" (SILVA, 2007, p.49).

Em sua dissertação de mestrado Silva (2007) apresenta um estudo de caso realizado no ano de 2006 em Florianópolis - Santa Cataria em uma Unidade de Educação Infantil e mostra que as crianças pobres e negras são excluídas das vagas oferecidas devido aos critérios de seleção que estão em consonância com a Portaria nº 091/2006 estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Segundo a autora, os critérios explícitos em relação às matriculas das crianças cujos pais residem e trabalham no município de Florianópolis são de acordo com o art. 6 da portaria mencionada:

> I – crianças cujos pais ou responsáveis exerçam atividade remunerada, ou nos casos em que as crianças tiverem um único responsável; II – crianças em que um dos pais ou um dos responsáveis exerça atividade remunerada; III – crianças cujos pais e/ou responsáveis não exerçam atividade remunerada, incluindo dentre estes, pensionistas, inativos, estudantes e desempregados (FLORIANÓPOLIS, 2006 apud SILVA, 2007, p. 58).

Durante sua análise em relação a essa Portaria de nº 091/2006 a referida autora demonstra que as crianças cujos pais viviam em situação de pobreza eram excluídas do processo de seleção de vaga. Para que a criança garantisse a sua vaga eram necessários documentos de comprovação de residência e de renda dos pais ou responsáveis priorizando os pais trabalhadores com menor renda *per capita*. As crianças cujos pais trabalhavam eram, prioritariamente, incluídos na lista dos selecionados e aqueles pais que não trabalhavam não conseguiam matricular seus filhos nas unidades públicas.

Rosemberg (1991) a partir de suas análises coletadas pela Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios - PNADs 82, 85 e 87 sobre creches e pré-escolas e séries inicias do 1º grau observou que um dos impedimentos que levaram as famílias negras a não colocarem as crianças nas creches e pré-escolas foi por motivos financeiros. Portanto, mais de 20% das crianças negras de zero a seis anos não frequentavam as creches e ficavam em casa com irmãos menores ou pessoas que não eram pagas para cuidá-los. Estes dados afirmam que grande parte das crianças pequenas pobres e negras continuava sendo excluída das instituições de educação infantil.

Os estudos de Kappel, Carvalho e Kramer (2001 apud CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006) citados no artigo "A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa" demonstram em 1996 e 1997 que existia desigualdade em relação ao acesso a creches e pré-escolas "[...] por idade, faixa de renda, cor/etnia, escolaridade da mãe e do pai, condição de ocupação da mãe, quantidade de pessoas no domicílio, região e moradia urbana ou rural" (KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001 apud CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p.94). As mesmas autoras salientam que, o percentual de crianças matriculadas nas instituições de educação infantil era as com idade próxima dos sete anos, de famílias com renda média ou alta, de cor branca, mães e pais com escolaridade alta e mães que trabalhavam e que viviam em domicílios com menor número de pessoas, em regiões mais desenvolvidas e nas zonas urbanas.

Além da maioria das crianças de classe operária e negras não estar em creches e pré-escolas de qualidade, as professoras que ficavam de responsáveis por estas crianças possuíam pouca formação ou, às vezes, quase nenhuma. Algumas professoras possuíam ensino fundamental, nível médio e poucas tinham nível superior ou magistério recebendo baixos salários. Neste sentido, o trabalho desenvolvido junto a essas crianças estava baseado nas práticas de cuidado, de caráter assistencial. Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) demonstram a partir de um dos resultados da pesquisa de Bufalo (1999 apud CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p.106) que,

> Quanto à formação prévia, mesmo professoras formadas no curso de magistério ou até mesmo em pedagogia, no nível superior, não recebem a qualificação necessária para desenvolver seu trabalho educativo, principalmente com as crianças menores atendidas em tempo integral nas creches. As educadoras ou monitoras, por sua vez, que na maioria não contam nem mesmo com o curso secundário, baseiam seu trabalho no conhecimento que desenvolvem no âmbito doméstico, priorizando as atividades de higiene, alimentação e segurança.

Neste sentido, pode-se perceber a partir dos resultados da pesquisa realizada pelas referidas autoras que, as creches foram as mais prejudicadas no que diz respeito aos profissionais que não eram bem qualificados, práticas pedagógicas e, materiais pedagógicos que não eram adequados às crianças, assim como a estrutura física das instituições. Parece que, quanto menor é a criança, menos qualidade precisa ter o seu processo educativo. Vale destacar que,

> As creches, especialmente as comunitárias e conveniadas, geralmente apresentam maiores deficiências quanto ao prédio e aos equipamentos, nos aspectos de conforto, saneamento e adequação à faixa etária. As pré-escolas, de forma geral, contam com melhores condições, porém costumam ser restritivas quanto aos espaços para brincadeiras e atividades autônomas por parte das crianças (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p.119).

Neste sentido, as crianças que mais precisavam das vagas ficavam excluídas, e foram e ainda são crianças que vivem em situação de pobreza e miséria, ou aquelas que os pais não possuem escolarização e esclarecimento para procurar os seus direitos legais. E, por este motivo entre outros acabam colocando seus filhos em creches domiciliares com atendimento totalmente precário. Pode-se dizer que entre as crianças que não conseguem acesso, a maioria é negra e este cenário vem de longa data. A falta de vagas nacionalmente atinge a população mais pobre e isso não é culpa das instituições de educação infantil, e sim, da falta de financiamento do Estado e município para ampliar instituições públicas que garantam com recursos físicos e humanos qualificados o acesso e a permanência dessas crianças que se encontram, muitas vezes, em situações de vulnerabilidade social.

Sabe-se que de acordo com as políticas para educação infantil "[...] o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição Federal de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação" (BRASIL, 2010, p.7). E, portanto, a educação infantil não é somente um direito da mãe trabalhadora, mas constitui-se também de um direito da criança. Porém, sabemos que ainda hoje instituições colocam como critério para seleção de vagas na educação infantil, os pais

que trabalham. Os critérios colocados pela Secretaria de Educação de Florianópolis naquele momento foram a maneira com que eles encontram para manter o atendimento nas unidades de educação infantil e atender uma parcela das crianças mesmo sabendo que isso não condizia com os direitos assegurados nas políticas. Dessa forma, cabe ao município tomar medidas efetivas e urgentes para incluir o segmento pobre da população e não os excluir de seu direito (SILVA, 2007).

Destaca-se ainda que, a inclusão excludente da criança negra não, necessariamente, acontece a partir do não acesso à vaga na instituição de educação infantil, mas também pode acontecer desde sua primeira inserção nas instituições de educação infantil, tendo em vista, as formas diferenciadas de tratamento destas crianças em relação às outras crianças não negras, a maneira como as relações são estabelecidas entre professoras(es) e crianças, as práticas educativas realizadas, e como os materiais e imagens são ofertados no cotidiano das crianças dentro das instituições. Neste sentido, acontece uma exclusão decorrente da invisibilidade dentro da instituição em relação à identidade, à cultura e à história da criança negra e seus antepassados. Ou seja, estes elementos não estão presentes ou não aparecem durante o tempo que a criança negra permanece no espaço educativo.

Rosemberg (1999, p.31) destaca que

> [...] a socialização de crianças pobres e negras para a subalternidade se inicia no berçário onde se encontram de maneira geral, as trabalhadoras de creche com nível educacional inferior e crianças vivenciando rotinas de espera: espera do banho, da comida, da troca de fraldas, do brinquedo.

Concretiza-se aqui o que esta autora expôs anteriormente, de que o lugar da criança negra era na creche com pessoas pouco qualificadas. Estas mulheres não tinham culpa do que estavam fazendo neste espaço, até por que não tinham qualificação para trabalhar com essas crianças e, historicamente, as instituições de educação infantil tinham caráter assistencial, o qual era uma proposta educacional para infância pobre. Portanto, as crianças negras se encaixavam nesta proposta e, para isso, não se necessitava de professoras(es) qualificadas(os).

No entanto, vale lembrar que a primeira socialização da criança acontece na família, espaço íntimo, afetivo em que a criança aprende e internaliza valores, regras, normas, sua cultura e história, bem como estabelece relações e constrói sua identidade e aprende sobre outros grupos culturais. Brito (2013, p.80) destaca que,

> [...] a criança aprende valores, sentimentos e expectativas de posição, por intermédio de cada membro de sua família e de outras pessoas com as quais convive. É preciso

> considerar que a família exerce, desde muito cedo, grande influência na transmissão de valores e crenças a respeito dos grupos raciais.

É a partir desta socialização primária que a criança pode incorporar sentimentos negativos e reincorporar sentimentos racistas e formas negativas de pensar sobre determinados grupos raciais. Barbosa (1987, p.54) aponta em sua pesquisa sobre a "*Socialização e identidade racial"*, que as famílias "[...] não lembram de terem recebido nenhum preparo especial quanto às formas de resolver os problemas raciais que pudessem ser caracterizadas como uma característica da socialização formal". Tal situação acabava reproduzindo em seus filhos uma socialização que não se referenciava nas questões raciais. A ausência desta preparação em menor grau era uma forma de a família proteger a criança em relação ao preconceito que posteriormente vai aparecer quando se relacionarem e se confrontarem com outras crianças e adultos brancos nos espaços da escola.

A autora Fabiana Oliveira, pesquisadora negra, em 2004 escreveu em sua dissertação "*Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?"* e evidencia que a forma como as professoras tratavam os bebês negros em relação às crianças brancas era diferente: "[...] quando a criança era negra, ficava pouquíssimo tempo no colo das professoras, diferentemente da criança branca e, ao mesmo tempo, ocorria uma forma pejorativa de tratamento dada a essas crianças; cada criança negra era acompanhada de algum apelido" (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p.76).

Segundo as autoras citadas acima, a escola possui um discurso de igualdade racial, mas na prática é conservadora e excludente pautando-se em um modelo de currículo embranquecido que silencia e exclui questões raciais em seus conteúdos e pela própria equipe pedagógica impossibilitando assim os alunos negros e alunas negras de se afirmarem enquanto pertencentes desta cultura. Neste sentido, cabe às "[...] instituições de educação infantil, favorecer propostas pedagógicas que garantam a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América" (BRASIL, 2010, p.20).

O silêncio e a ausência de questões raciais contempladas no currículo das instituições acabam por colaborar com o processo de exclusão das crianças na educação infantil e também nas escolas de séries iniciais "[...] pois estudos indicam que os alunos negros enfrentam dificuldades para permanecerem na escola, sendo os que apresentam as maiores taxas de evasão escolar e repetência" (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p.84). Tais dificuldades vão além dos fatores socioeconômicos das famílias, dizem respeito aos

processos intraescolares, o que prejudica o sucesso dos alunos negros e alunas negras. Essas autoras evidenciam ainda em seus estudos que,

> [...] a cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde a inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um 'pacto' que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola. Diante disso, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p.85).

Percebe-se que, não basta a criança ter acesso à vaga, estar dentro das instituições de educação infantil, mas também cabe a estas reconhecer e legitimar a cultura da criança negra de forma positiva respeitando as diferenças verdadeiramente, ser múltipla e não seguir um padrão único para todos. Este silêncio também está no momento em que não há acesso para todas as crianças negras como a autora Silva (2007), evidencia em sua dissertação e as autoras acima citadas demonstram que as crianças negras, desde o berçário são excluídas do afeto das professoras permanecendo pouco ou nenhum tempo no colo das mesmas. Nesta perspectiva, Oliveira, Fabiana (2004, p.93), destaca que,

> [...] as crianças que de alguma forma eram "excluídas" do "carinho" das pajens por não interessarem tanto a elas como determinadas crianças poderiam ficar livres de determinadas práticas educativas baseadas numa relação entre pajem/criança na qual a "paparicação" era eixo central. Isso pode parecer negativo, mas não é, pois, o âmbito relacional também é um aparelho de captura e controle, por isso, é preciso ver a positividade de ficar fora desta prática. Assim, as crianças negras estavam excluídas de serem tratadas como bibelôs, bonecas estando livres desse afeto inibidor, fraternal e familiar que asfixia e aprisiona.

A exclusão social da criança negra não significa somente o fato dela não estar dentro das instituições de educação infantil, pelo contrário, significa o fato delas serem atendidas com piores qualidades e de formas diferenciadas das outras crianças, bem como de não estarem evidenciados estudos sobre a cultura afro-brasileira e africana nos currículos e propostas pedagógicas da educação infantil. Além disso, não é apenas o fato de não estudar sobre a cultura negra na escola que exclui a criança negra, mas também a falta de imagens positivas que possibilitem o seu reconhecimento e identificação. Pode-se dizer que,

> A criança negra não encontra na escola modelos de estética que afirmem (ou legitimem) a cor da sua pele de forma positiva, pois geralmente a maior parte do corpo docente é branca e com poucos subsídios para lidar com problemas de ordem racial. No entanto, essa é uma característica não só dos professores brancos, mas também de muitos professores negros alheios à questão racial no cotidiano escolar (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p.85-86).

A escola continua reforçando um caráter discriminatório que não respeita as diferenças apesar de utilizar um discurso de igualdade. Diante disso, as crianças negras para obterem sucesso na escola procuram branquear-se, pois as experiências vivenciadas por elas as levam a construir uma autoimagem negativa que está relacionada ao processo histórico de escravidão e, posteriormente, as consequências da vida dos negros brasileiros que, na maioria das vezes, não são agradáveis e saudáveis do ponto de vista do padrão hegemônico da sociedade. Além disso, as instituições de educação infantil acabam por selecionar as crianças que serão incluídas na creche através de critérios e, posteriormente, com sua ideologia de branqueamento vão excluí-las socialmente através do silenciamento de sua história, cultura e pertencimento racial.

No entanto, a escola e as(os) professoras(es) silenciam a cultura afro-brasileira em suas práticas, imagens, e currículos, pois não foram preparados para lidar com a diferença étnica, principalmente com a afro-brasileira. E esta falta de preparo faz com que as professoras negras e não negras frente a situações conflituosas reforcem as atitudes racistas. Concordo com Lucimar Dias (2011a, p.10) quando sinaliza que, quando nos calamos frente a questões raciais estamos colaborando para que as "[...] crianças negras cresçam tímidas, temerosas, envergonhadas de si mesmas e pensem que a escola não é um ambiente que lhe acolhe, já que nega sua história e cultura e não a protege da violência da discriminação e do preconceito racial". E que as crianças brancas cresçam acreditando que são superiores e que ser branca é sinônimo de boniteza e inteligência. Portanto, a formação continuada de professoras(es) da educação infantil possuem um grande desafio a ser superado dentro da escola infantil, ou seja, a promoção de práticas que desconstruam a ideia de que um grupo étnico é melhor do que o outro.

3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) NO BRASIL – MARCO LEGAL E PERSPECTIVAS

Este capítulo aborda as políticas de formação inicial e continuada de professoras(es), sobre o que dizem as políticas étnico-raciais sobre a formação de professoras(es) e os desafios sobre o estudo da temática étnico-racial na formação dos docentes. Assim como apresenta um levantamento bibliográfico nas reuniões 28ª a 37ª da ANPED Nacional sobre a formação de professoras da educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais.

3.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES)

A formação de professoras(es) sofreu muitas mudanças ao longo de seu processo histórico no que diz respeito às suas configurações e formas como ela foi concebida. A preocupação com a preparação das professoras[3]inicia-se com a criação da Escola Normal que preparava professoras do ensino primário e Escola Normal Superior que formavam professoras de nível secundário no final do século XIX e início do século XX. Nestas escolas, com o avançar dos períodos, a formação de professoras(es) passa a ser configurada de outras formas e as políticas de formação de professoras(es) no Brasil repercutem sucessivas mudanças tanto em âmbito curricular como estrutural da formação docente.

As Escolas Normais desaparecem quando a educação básica passou a ser reformulada pela Legislação vigente, ou seja, Lei nº 5.692/71. Nesse sentido, o ensino primário e médio foi modificado e introduziu-se a denominação de primeiro e segundo graus. Também foi instituída no mesmo período a "[...] habilitação específica de segundo grau para o exercício de magistério de 1º grau" (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p.100). Esses autores ainda destacam que,

> O parecer nº. 349/72 aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a Habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série e outra com duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até 6ª série do 1º grau. Desse modo, o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, para todo ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral e uma parte diversificada, visando à formação especial (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p.100).

[3] Utilizo a palavra professoras tendo em vista que a grande maioria das professoras da educação infantil são mulheres.

Observa-se que esta configuração acabou por deixar cada vez mais precária a formação e também preocupante. Segundo os autores citados, a Lei 5.692/71 também "[...] previu a formação de professores para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau, para o Ensino de 2º grau, em cursos de Licenciatura curta (três anos de duração) ou plena (quatro anos de duração)" (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p.101). Neste sentido, não bastava modificar apenas o currículo de ensino de segundo grau, mas a formação das professoras(es) resultando em um currículo amplo e uma formação restrita.

Com a alteração da Lei nº5. 692/71 pela Lei nº 7.044/82 foram acrescidas, além da formação na Habilitação do Magistério, outras opções formativas que seriam introduzidas para as docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Foram criadas logo em seguida "[...] licenciatura curta em nível superior com horas-aulas reduzidas para formar professores de 5ª a 8ª série e 1ª a 4ª séries" (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p.102.). Neste cenário compreende-se que os grandes problemas não são as nomeações dadas à formação de professoras(es), isto é, a escola normal primária (anos iniciais do ensino formal) escola normal secundária (anos finais do ensino fundamental e ensino médio), habilitação do ensino de segundo grau denominada Magistério. Os grandes problemas e as preocupações são as formas como estas professoras durante a história foram sendo formadas, ou seja, o que foi sendo instituído como interesse para os cursos de formação.

Vale destacar que, ao longo da história de formação de professoras(es) no Brasil vê-se grande ênfase em relação ao domínio dos conhecimentos científicos, conteúdos curriculares, o que exigia a organização curricular com preparação dos conteúdos científicos e também a preparação didático-pedagógica, ou seja, domínio dos conteúdos do conhecimento para garantir professoras(es) bem formadas. Consideravam-se os conhecimentos didático-pedagógicos como forma de enriquecer a formação, e as professoras(es) deveriam dominar os conteúdos do conhecimento para serem transmitidos para as crianças visando um ensino eficaz (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

A partir dos anos 80 surge um movimento de reformulação do curso de Pedagogia e Licenciatura. Neste período tem-se também a influência das ideias da Pedagogia Progressista Libertadora de Paulo Freire e o rompimento com o pensamento tecnicista. Com as diversas concepções sobre a formação docente de educadoras(es) destaca-se "[...] a necessidade de um profissional com uma formação ampla com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, desenvolvimento da consciência crítica que lhe permite interferir nas condições da escola, da educação, da sociedade e transformá-las" (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011,

p.101). Isso constitui uma nova forma de pensar a formação docente, seu trabalho pedagógico, suas particularidades e especificidades.

No ano de 1986 o curso de Pedagogia sofre outra reformulação após aprovação do Parecer nº 161 pelo Conselho Federal de Educação que prescreveu que os cursos também ofertariam formação para professoras(es) de 1ª a 4ª série. Esse curso sofreu outras alterações de acordo com as prescrições legais da Lei nº 5.540/68 da Reforma Universitária, do Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE nº 252/1969 e da Resolução nº2/1969. Dessa forma, tem-se a "[...] formação do pedagogo com ênfase na formação do especialista, correspondendo ao modelo educacional tecnicista hegemônico no período e mantém-se ainda a formação do professor para as Escolas Normais em nível de segundo grau" (GATTI; BARRETTO, 2009, p.41). Além disso, o pedagogo poderia dar aula nas séries iniciais.

Com a promulgação da nova LDB nº 9.394/96 emergiram muitas mudanças na formação de professoras(es), porém, devido ao período de transição, por algum tempo as influências do período anterior permaneceram. A formação das(os) professoras(es) sofreu várias modificações e ainda são alvos de possíveis mudanças tendo em vista o cenário das políticas formativas que vão sendo revisadas, alteradas e implementadas.

Concordo com Saviani (2011, p.10) quando coloca: "[...] o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas mudanças não logram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país". Visto tal situação é difícil culpabilizar as professoras do problema da educação, pois quando fazemos isso, estamos afirmando que a causa está na nossa formação. Porém, cabe ressaltar que o problema não está somente na formação, mas também na forma como estas políticas formativas foram historicamente e ainda hoje são gestadas. Assim como a maneira que os currículos dos cursos de formação inicial estão sendo construídos e efetivados. E também como a lista de conteúdo, de disciplinas e os estágios têm sido organizados para dar base às experiências, vivências, conhecimentos e aprendizagens necessárias para os fazeres e saberes docentes.

Em decorrência das diversas mudanças políticas relacionadas à formação docente no Brasil foram elaborados documentos legais e diretrizes que dispõem sobre a formação inicial. Destaca-se a LDB que prescreve as exigências de nível superior para os professoras(es) de educação básica e expressa nos seguintes artigos:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino

> fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).
> Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
> I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
> II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
> III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

A partir dessas disposições os cursos de licenciaturas puderam ser organizados pelas universidades de acordo com seus projetos institucionais. As universidades tinham a liberdade de incluir ou não os Institutos Superiores de Educação (ISEs). Esses institutos representam um novo formato de formação docente em vários níveis de ensino e especialidades institucionalizando a Escola Normal Superior no âmbito dos institutos previsto no artigo 63 da LDB. Observa-se também que a formação inicial de professoras(es) da educação básica passa a ser incluída nas instituições com exigências de curso superior, admitindo formação mínima para o magistério.

Além disso, a LDB em seu artigo 62 nos parágrafos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 prevê que a formação inicial e continuada de professoras(es) seja, promovida e incentivada pela União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, na busca de capacitar as(os) docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (BRASIL, 1996). Para que os sistemas de educação cumprissem e adequasse a formação às novas normas foram estipuladas pela lei um prazo de dez anos. Vale destacar que, os currículos de formação que anteriormente eram fragmentados em disciplinas obrigatórias passaram a ser uma exigência legal. E a referida legislação explicitou a preocupação em garantir maior articulação nas diversas modalidades formativas.

Ressalta-se a Resolução CNE/CP[4] nº 1/99 que trouxe a preocupação com a qualidade da formação do corpo docente para os ISEs, e, portanto, dispõe em seu art 4º § 1º e incisos, que as/os profissionais deverão ter "[...] qualificação em nível de mestrado, doutorado, com dedicação exclusiva e comprovada experiência na educação básica" (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 105). A LDB também possui nas suas proposições a preocupação com a qualificação dos formadores das(os) professoras(es) da Educação Básica, assim como com a estrutura curricular e a articulação formativa dos currículos. Tal preocupação é decorrente da formação fragmentada que as/os professoras(es)recebem em termos de currículo.

[4] Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno.

No ano de 2001 foi aprovado em 8 de maio o Parecer CNE/CP nº 9/2001, parcialmente alterado pelo Parecer CNE/CP nº 27/2001 que tratam das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (SAVIANI, 2011). Decorrente deste parecer tem-se a Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Segundo o artigo 1º estas diretrizes constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002). Estas políticas formativas são importantes para atual formação de professoras(es), pois elas organizam e definem prescrições legais para formação das(os) docentes que estão em formação inicial e para aquelas professoras que precisem de formação em nível superior.

Outra política que também propõe sobre a importância da formação inicial é o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001. Este plano é uma política de Estado de longo prazo que fixa metas de expansão e de melhoria na qualidade do ensino. Neste cenário, aumentam-se as exigências educacionais e isso implica nas necessidades de formação das(os) professoras(es) que também cresceu proporcionalmente de acordo com as metas fixadas. Isso significa dizer que as/os professoras(es) exercem um papel extremamente importante no desenvolvimento educacional (BRASIL, 2001).

Dessa forma, a melhoria da qualidade do ensino dependerá também da valorização do magistério. Nesse sentido, para que aconteça a qualidade de ensino e a valorização das(os) professoras(es) é imprescindível que se estabeleçam alguns requisitos: uma formação profissional que assegure o desenvolvimento pessoal e profissional das(os) professoras(es) envolvendo domínio dos conhecimentos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem para os alunos; um sistema de educação continuada que permita o crescimento constante da professora ou professor; jornada de trabalho organizada onde ela possa trabalhar em um único estabelecimento; salário condigno equivalente ao nível de sua formação; compromisso social e político do magistério (BRASIL, 2001). Tais requisitos para serem efetivados dependem dos sistemas de educação, das(os) próprias(os) profissionais e também do Poder Público.

O PNE (BRASIL, 2001) também definiu diretrizes para a formação de professoras(es) estabelecendo as seguintes metas:

> 17. Garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos.
> 18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

Desse modo, o PNE está em consonância com a LDB quando prevê na vigência deste plano a admissão de professoras(es) da educação infantil que possuírem formação de nível superior e titulação mínima em nível médio, na modalidade normal. Corroborando com estas políticas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006) também dispõem em seu texto sobre a formação de professoras(es) para Educação Infantil prescrevendo no art. 4º:

> O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Nesse contexto percebe-se que a formação de professoras(es) da educação infantil possui uma grande exigência no que diz respeito à formação em nível superior dos(as) docentes que atuam nesta etapa. A respeito disso, Saraiva (2009, p.11) destaca que,

> As exigências apresentadas pela LDBEN, em termos de formação, estão coerentes com a busca de qualidade. Porém, na educação infantil ainda há aspectos a serem superados. Esses aspectos são visivelmente percebidos no contexto das creches: adultos que trabalham com as crianças sem formação especifica; dificuldades de compreensão das especificidades da faixa etária, bem como a falta de clareza da proposta pedagógica no trabalho com as crianças pequenas, entendendo essa, muitas vezes, como etapa preparatória para ensino fundamental.

Diante disso, percebe-se a importância que tem a formação em nível superior para as professoras que atuam na educação infantil e para aquelas que estão iniciando os cursos de formação inicial, ou seja, uma formação que garanta, que os direitos das crianças de 0 a 5 anos sejam assegurados, rompendo com práticas que antecipam o ensino fundamental, possibilitando a criança viver a infância através da brincadeira, das interações entre as crianças e adultos. E também a formação de professoras da educação infantil tanto inicial como continuada, “[...] envolve uma realidade ainda mais complexa por se dedicar ao cuidado e à educação de crianças no início de seu desenvolvimento e que necessitam de uma atenção

especial" (ARAUJO, 2005, 63). Isso significa dizer que a formação das profissionais da educação infantil precisa ser pautada nos conhecimentos relacionados à infância. Esses conhecimentos, muitas vezes, são aprendidos nos cursos de formação inicial de forma genérica e que podem trazer dificuldades durante a atuação das professoras nesta etapa. E, portanto, julgo necessário não só a aprendizagem de conhecimentos e estudos sobre a infância e acriança pequena, mas também o contato com o cotidiano da infância, ou seja, instituições de educação infantil.

Assim como o PNE (2001) dispunha sobre o contato com a realidade escolar ao longo do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) prescrevem em seu artigo 12:

> § 1º A prática na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.
> § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda formação do professor.
> § 3º No interior das áreas ou disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas todos terão a sua dimensão prática.

Percebe-se aqui a importância de a teoria estar articulada com a prática desde o início do curso de formação inicial. Segundo Gatti (2012, p. 17), "[...] a relação entre teorias e práticas colocada como necessária em nossas normatizações políticas sobre a formação de professores para educação básica não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores". Isso significa dizer que a formação inicial tem se baseado na teoria dissociada das experiências e conhecimentos adquiridos na prática pela experiência do trabalho.

Portanto, sabemos que muitas vezes o contato com a realidade escolar acontece pouquíssimas vezes em algumas disciplinas para realizações de trabalhos, os quais muitas vezes não são devolvidos na escola. Na maioria dos casos, o contato com a realidade (escola) acaba acontecendo somente no momento do estágio (final do curso). Digo isto por que no período de minha formação inicial de 2010 a 2014 observei muito essa situação no curso de Pedagogia. Porém, comigo aconteceu de forma diferente, pois como tinha muita curiosidade de saber sobre a escola, suas práticas e a respeito das crianças, aventurei-me em um estágio extracurricular, o qual foi fundamental para o meu processo formativo. E sabe-se também que, é de responsabilidade da(o) acadêmica(o) (professora ou professor em formação inicial) se aventurar no mundo acadêmico em projetos de pesquisas, programas de iniciação à docência como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

(PIBID)[5]; realizar estudos complementares; procurar vivências e experiências nas realidades escolares, assim como se aventurar em estágios extracurriculares como forma de aperfeiçoar a sua formação inicial. Isto é um compromisso do profissional e não apenas da instituição de ensino, neste caso, da Universidade e da escola.

Torna-se fundamental, ambas as instituições estabelecerem alianças para que ao longo da formação inicial a(o) acadêmica(o) possa fazer uma relação entre o conhecimento teórico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e das experiências para que assim a sua formação possa responder aos poucos as exigências educacionais que a contemporaneidade nos coloca. No que diz respeito aos estágios as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) dispõem em seu artigo 8º inciso IV que o estágio curricular deve ser realizado ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos a experiência do exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências. Isso significa politicamente que os cursos não devem separar os conhecimentos teóricos para o início do curso e os conhecimentos práticos e pedagógicos mais para o final do curso. O que se percebe é uma divisão, a teoria no início do curso, na metade dos semestres, disciplinas de metodologias e didática e ao final do curso o estágio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) corroboram com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), pois ambas possuem uma preocupação com o desenvolvimento das competências necessárias das profissionais da educação básica que atuarão em diferentes níveis. Mesmo que no currículo de formação inicial exista uma divisão colocando o estágio mais para o final do curso, é importante destacar que este, é muito válido, pois é um momento em que a futura professora ou professor está em formação. Ou seja, é a hora de colocar em prática os conhecimentos e saberes aprendidos e construídos ao longo do curso. Aqui se fundamenta a importância de estudarmos a teoria. Porém, seria importante e riquíssimo se pudermos vivenciar este momento de estágio ao longo do curso como propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Importa considerar ainda que, o estágio também permite que compreendamos e vivenciamos a nossa própria prática docente podendo, posteriormente, refletir sobre a mesma

---

[5] PIBID – É uma iniciativa para o aperfeiçoamento, e a valorização da formação de professoras(es) para a educação básica. Finalidade do programa é incentivar a formação de docentes qualificando-a visando à melhoria para a educação básica. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capespibid/pibid>. Acesso em: 14 jun. 2017.

e as ações das crianças, a fim de buscar novas alternativas para atender a demanda do grupo e também para buscar melhorias, compreender e aperfeiçoar o trabalho didático-pedagógico. Dessa forma, para conseguirmos realizar esse processo é fundamental que a professora ou o professor também tenha embasamento teórico. É nesse sentido que, a teoria e a prática sempre andam juntas, pois precisamos da teoria para compreender melhor a nossa prática e a realidade do cotidiano escolar (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

Destaca-se ainda que, o currículo de formação inicial de professoras(es) dá os primeiros passos para desenvolver saberes docentes, bem como proporciona as habilidades, conhecimentos teórico-prático, para que esses alunos sejam capazes de construir propostas educativas para diferentes realidades educacionais. Porém, essa formação possibilita que as(os) futuras(os) docentes façam uma "[...] análise global das situações educativas que, devido à carência ou a insuficiência da prática real, se limita predominantemente a simulação dessa situação" (IMBERNÓN 2006, p.65). Para que esta análise global possa ser diferente e não uma simulação da prática é importante que a formação inicial de professoras(es) possibilite ao profissional, condições reais para que ele exerça propostas educativas na escola com crianças e jovens aperfeiçoando assim a sua formação.

Nessa mesma linha tem-se o novo PNE de 2014, que também aborda sobre formação inicial de professoras(es) e propõe na estratégia 13.4 o seguinte:

> [...] promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014a).

Esta política incentiva que a formação inicial de professoras(es) trabalhe na perspectiva de integração das necessidades das redes de ensino da educação básica com os conhecimentos que a(o) futura(o) profissional vai constituindo em sua formação e que tal integração possa melhorar o processo de aprendizagem dos alunos e alunas quando exercerem a sua docência na escola. Além disso, aponta para elementos fundamentais prescritos em políticas públicas recentes que é a questão da educação para relações étnico-raciais, a diversidade e para as pessoas com necessidades especiais. As professoras já na sua formação inicial precisam ter estudos sobre diversidade para terem base para lidar com ela no dia a dia na escola, pois cada vez mais a diversidade passa a ser uma exigência social e política.

O PNE (BRASIL, 2014a) prevê em sua meta 1.8 promover a formação inicial e continuada das(os) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior. Neste sentido, este plano aponta para um caminho rumo à qualidade da educação e cuidado nesta etapa. Nesta mesma linha, propõe em sua meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste plano, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art.61 da LDB, assegurando que todas as(os) professoras(es) da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em cursos de licenciatura na área de conhecimento que atuam. Para tal meta são necessárias algumas estratégias como:

> 15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;
> 15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;
> 15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e comunidades indígenas e quilombola e para a educação especial;
> 15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciaturas e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática dos currículos da educação básica (BRASIL, 2014a).

Explicita-se acima algumas estratégias dentre outras que são propostas para alcançar a meta 15. Evidencia-se que há uma preocupação em relação à formação inicial das(os) professoras(es) e com o currículo dos cursos para que eles tenham formação em nível superior e sejam bem qualificados. E também que estes estejam articulados sempre com a educação básica e as suas demandas educacionais. A preocupação com a formação inicial não é de hoje, e sim, perpassa por um longo período histórico que já sinalizava a importância de olhar para os currículos e a formação que as(os) professoras(es) recebiam. Nesta perspectiva, concordo com Gatti (2012, p.19) quando afirmam que,

> A formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço, a processos de educação continuada, avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior, o que representam um alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos e as escolas.

Logo, se pode dizer que, formação continuada de professoras(es) não é um processo dissociado da formação inicial, pois mesmo que uma anteceda a outra, ambas se

complementam ao longo do desenvolvimento profissional das(os) professoras(es) em um processo contínuo. Ou seja, a formação continuada de professoras(es) é a continuidade de aperfeiçoamento, qualificação do processo de formação inicial, articulando assim teoria com a prática. A formação continuada de professoras(es) é um processo contínuo de desenvolvimento profissional no qual as(os) professoras(es) estão sempre se atualizando, aprofundando seus estudos, projetos, cursos e troca de experiências, o que implica um investimento profissional e pessoal. Importa considerar que a formação continuada de professoras(es) pode acontecer dentro e fora das instituições da Educação Básica na busca pelo desenvolvimento profissional qualificado (BRASIL, 1999).

Ao longo de sua trajetória profissional cabe a professora ou professor buscar aperfeiçoamento para sua profissão o que, consequentemente, refletirá em sua prática em sala. A formação continuada de professoras(es) é uma busca constante, um processo inacabado, no qual as(os) professoras(es) estão sempre retroalimentando seus conhecimentos e construindo novos saberes. Além da(o) profissional da educação buscar pessoalmente pela qualificação profissional, também tem direitos legalmente garantidos, pois segundo a LDB em seu artigo 67 os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, e propõem em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive, com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996). Essa mesma lei explicita em seu artigo 87 § 3º, inciso III que é dever de cada município realizar programas de capacitação para todas(os) as(os)professoras(es) em exercício, utilizando também, para isso recursos da educação a distância (BRASIL, 1996).

Além da busca de aperfeiçoamento é importante que a professora ou professor tenha condições financeiras adequadas para exercer sua docência, ou seja, que possua um salário digno para que possam se sentir valorizados. Nesse sentido, o PNE (BRASIL, 2014a) dispõe na Meta 17: valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equipar seu rendimento médio aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Para atender a esta meta são dispostas várias estratégias no sentido de garantir políticas de valorização das(os) professoras(es) por meio não somente do piso salarial nacional das(os) profissionais, mas também através da implementação gradual do cumprimento de carga horária em um único estabelecimento escolar (BRASIL, 2014a).

Segundo Nóvoa (1991, p.70) “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional”. Ou seja, “[...] a formação se

constrói através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade pessoal" (NÓVOA, 1991, p.70). Isso significa que ao longo de sua vida profissional é construído saberes, experiências e conhecimentos que estão ligados e fazem parte da sua formação docente (LEAL, 2014). É de extrema importância para as(os) professoras(es) em serviço darem continuidade à sua formação para qualificar o seu trabalho desenvolvido nas instituições que atuam e assim contribuir no processo educacional. Também se torna fundamental a professora ou professor, ampliar seus conhecimentos, aprendizagens o que implica em um bom incentivo profissional e pessoal.

Em relação à formação continuada de professoras(es) o PNE (2014) ainda prescreve metas e estratégias para melhorar a qualidade da formação das(os) profissionais que estão atuando na educação básica através de cursos de pós-graduação, ações, programas, disponibilidade de materiais didáticos, pedagógicos, valorização das(os) profissionais no que diz respeito ao piso salarial nacional e a existência do plano de carreira para as(os) profissionais do magistério da educação básica. Este plano prescreve:

> Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência desde PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
> Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso nacional profissional, definido em lei federal nos termos do inciso VIII do art.206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014a).

Essas metas demonstram a importância que a formação continuada possui e o quanto é necessário que as políticas de formação sejam cumpridas para que isto venha ser efetivada, na área de atuação, ou seja, a formação continuada de professoras da educação infantil deve basear-se nas demandas e nas suas especificidades. No que diz respeito à valorização das(os) profissionais da educação básica, em relação ao plano de carreira e ao piso salarial os quais devem ser assegurados por lei. Observa-se que atualmente essa valorização tem se mostrado contraditória à medida que o Brasil passa por uma crise econômica e o atual governo tem parcelado o salário das(os) professoras(es) de alguns estados brasileiros. Dessa forma, o governo contribuirá para que as(os) profissionais cada vez mais possuam um sentimento de desvalorização com a profissão que escolheram. Torna-se imprescindível que o governo incentive as(os) profissionais da educação básica através da valorização e investimento na formação docente como esse plano prevê em sua meta 16.

Além do plano temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Tais diretrizes têm base no Parecer CNE/CP 2/2015 que foi aprovado em 9 de junho de 2015 e no dia 24 de junho de 2015 foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC). Essas Diretrizes foram amplamente discutidas por uma Comissão Bicameral de formação de professores formada pela "[...] Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática" (DOURADO, 2015, p. 302). Esta comissão foi recomposta várias vezes tendo em vista a renovação periódica dos membros do CNE.

A temática de formação inicial e continuada de professoras(es) da educação básica foi discutida e recebeu críticas e sugestões ao longo do ano de 2014. Além disso, as discussões referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015), também foram pautadas na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014, nas instituições de Educação Superior, Conselhos Estaduais de Educação, participação de membros da comissão em eventos.

Segundo Dourado (2015), depois deste amplo debate, alterações e sugestões dos diferentes atores às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015), foram aprovadas em 9 de junho de 2015 considerando a legislação em vigor, em especial o PNE (BRASIL, 2014a) e a definição da Comissão Bicameral que encaminhou as diretrizes conjuntas para a formação inicial e continuada das(os) profissionais do magistério da educação básica e as políticas direcionadas para maior organicidade desta formação e as deliberações da CONAE (2010 e 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015), propõem que o projeto de formação deve ser elaborado em regime de colaboração, ou seja, articulação entre instituições de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente. Dessa forma, a formação inicial e continuada de professoras(es) deve contemplar:

> I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
> II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
> III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
> IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
> V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
> VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015).

Diante disso, as instituições de Educação Superior e as de Educação Básica terão de organizar seus espaços, tempos, normas, regras, materiais e recursos pedagógicos que atendam estes princípios. Tudo isto consiste em como as instituições organizaram os processos formativos, ou seja, a forma como será o desenvolvimento da formação continuada das(os) professoras(es) do magistério da educação básica. E ainda, estas DCNs (2015) vão ao encontro das outras políticas formativas que também compreendem a importância da inserção das(os) estudantes de licenciatura nos contextos da educação básica para vivenciar e experienciar a prática docente.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015) destacam que a formação continuada pode ser organizada pelo sistema de ensino, rede e instituições de educação básica, incluindo o desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros. Além disso, a formação continuada de professoras(es) pode ser realizada também pelos e nos cursos de pós-graduação oferecidos pelas instituições de educação superior. Para tanto, a Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015), definem em seu artigo 16 que:

> A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Neste sentido, as(os) professoras(es) na busca de seu desenvolvimento profissional podem realizar sua formação continuada de diversas formas: presencial ou a distância, fora e/ou dentro das instituições de ensino as quais atuam. Dessa forma, as(os) professoras(es)

possuem inúmeras possibilidades de aperfeiçoamento para qualificar o seu saber e o fazer pedagógico, contribuindo para melhorias em sua prática educacional. Ressalta-se que as formações continuadas realizadas através de programas e das diversas atividades como seminários, congressos e cursos de pós-graduação, cursos de extensão e cursos de diversas naturezas e formatos (presenciais, semipresenciais e/ou a distância) também necessitam estar articuladas com a realidade da escola que as(os) professoras(es) atuam e com a formação de exigência destas profissionais.

De acordo com Gatti (2008, p. 58):

> O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia a dia nos sistemas de ensino, anunciados e enfrentados por gestores e professores e constatados e analisados por pesquisas.

Para a autora é a partir desse processo histórico que emergiram os discursos de atualização e de necessidade de renovação. Acredita-se que além da formação de professoras(es) possuírem essa base histórica como condição para atender os desafios postos aos sistemas de ensino, também se torna importante que a formação seja vista como forma de qualificação profissional e pessoal. Segundo Dourado (2015, p.313),

> A formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério.

Nesta perspectiva a formação continuada de professoras(es) não consiste apenas em frequentar cursos de nível superior especialização, mestrado, doutorado, ou curso de aperfeiçoamento, mas sim, cabe também a capacidade das(os) profissionais da educação transpor o que aprendem na formação continuada para sua prática através da reflexão que faz dela. À medida que a professora ou professor for exercendo a sua prática crítica e reflexiva também vai construindo a sua identidade profissional. É exercendo a profissão que as(os) professoras(es) também se tornam profissionais.

No que diz respeito à formação que as professoras(es) recebem fora de suas instituições, Padilha (2004, p.121) destaca que, os processos de formação continuada, muitas

vezes, são “[...] quase sempre descontextualizados das reais necessidades dos profissionais”, ou seja, são processos que já vêm com técnicas encomendadas para dentro das escolas. Kramer (2006, p.806) salienta que os “[...] cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira”. São cursos que possuem uma fragilidade e está longe de oferecer as(os) professoras(es) a garantia de qualidade do trabalho com as crianças. Diante disso, esses processos formativos precisam ser revistos, ou seja, atender não somente as demandas dos contextos das instituições de ensino, mas também a qualificação das(os) profissionais que atuam nestes espaços.

A formação continuada desenvolvida dentro ou fora das instituições de ensino precisa levar em consideração as condições qualitativas de oferta desta formação, a fim de melhorar a qualificação dos processos formativos (GATTI, 2008). No caso de cursos de formação, muitos são oferecidos e outros escolhidos pelas(os) próprias(os) profissionais de acordo com seus interesses e com sua formação, ou com as temáticas que envolvem de alguma forma sua trajetória profissional e a sua atuação. Neste contexto, temos a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2008a, p.9) com

> [...] finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2008a) propõe que a formação continuada: é exigência da atividade profissional no mundo atual; deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento; a formação para ser continuada deve integrar-se no dia a dia da escola. Esta é uma política que busca a qualidade na formação das(os) professoras(es) da educação básica e através dos cursos oferecidos dá a oportunidade para as(os) professoras(es) fazerem as possíveis reflexões de sua prática e também para que eles possam articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvida ao longo do curso na Universidade. Os cursos de formação continuada não são uma forma de corrigir os cursos de formação inicial, mas são necessários para reflexão das(os) profissionais da educação.

A Rede também sinaliza a importância de formação continuada acontecer no cotidiano da escola em horários específicos e deverá contar pontos na carreira das(os) professoras(es).

Além disso, tem o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), programa que articula um conjunto de propostas e ações do MEC em "[...] colaboração com as secretarias de Educação de estados e municípios e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) para ministrar cursos superiores às professoras em exercício de escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB" (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p.54-55).

Também temos cursos a distância que são oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Este programa tem prioridade em oferecer formação inicial às(os) professoras(es) em efetivo exercício na educação básica pública, sem graduação e também formação continuada. Também oferta cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica e da rede pública. Um dos objetivos do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior.

Importa considerar que estes cursos e muitos outros são uma das formas de ofertar formação continuada às(os) professoras(es) das redes de ensino e que estes são cursos que buscam contribuir para o aperfeiçoamento da formação docente, para qualidade do ensino das redes públicas e nos processos educativos das crianças, jovens e adultos. Os cursos oferecidos sejam em formato presencial, semipresencial ou a distância necessitam de avaliação interna e externa, a fim de verificar e assegurar os aspectos mínimos de qualidade (GATTI, 2008). Vale destacar que, a formação continuada de professoras(es) não se restringe a realização de cursos, seminários para atualização do conhecimento e de técnicas, e sim, exige da professora ou do professor um trabalho de reflexão crítica da prática pedagógica, e da construção de uma identidade pessoal e profissional, assim como é uma exigência de atividade do mundo atual, tendo em vista a diversidade existente em nosso país das situações de intervenção que são solicitadas no contexto educacional (BRASIL, 2008a).

No entanto, torna-se importante para as(os) professoras(es) saírem da escola para realizar formação em outros espaços formativos, pois estes possibilitam: a ampliação de conhecimentos; de referenciais teóricos; as trocas de experiências e materiais; o conhecimento de outras pessoas, autores; o enriquecimento do seu repertório cultural e pessoal e novas formas de olhar para seu trabalho e das colegas desenvolvido dentro da escola. Ressalta-se também que, além dos cursos que são ofertados para as(os) professoras(es), existe formação continuada de professoras(es) realizada dentro das escolas nas reuniões pedagógicas. A formação continuada que acontece dentro da escola é fundamental que seja desenvolvida com o foco na etapa de ensino que a professora ou professor atua, em relação às suas necessidades e de acordo com as demandas que a escola vivencia no seu cotidiano.

Para Imbernón (2006, p.80) a formação continuada desenvolvida dentro da escola "[...] pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores". Isto é, as(os) professoras(es) no coletivo compartilham suas ideias, fazem trocas de experiências e constroem outras possibilidades de elaborarem suas práticas pedagógicas. Cabe a instituição de ensino, possibilitar as(os) professoras(es) momentos de reflexões no coletivo sobre as suas práticas, a educação e a realidade escolar, na busca de melhorias e de potencializar o que já está sendo desenvolvido. Cada docente possui um saber e é junto com todos os outros saberes que as aprendizagens compartilhadas proporcionarão e poderão enriquecer as práticas e ações pedagógicas.

De acordo com Formosinho e Machado (2007 apud GONÇALVEZ, 2011, p.31-32),

> [...] o contexto de trabalho, enquanto local de construção de conhecimento profissional dos professores, assume particular importância, pois permite um vaivém entre a teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda, e a faz desenvolver.

Neste sentido, é fundamental que a formação continuada de professoras(es) aconteça articulada ao contexto de trabalho, as situações que acontecem no dia a dia em colaboração com outros profissionais na busca de transformações do quotidiano das(os) profissionais.

A formação em contexto é a desconstrução da pedagogia tradicional, ou seja, a professora deixa de ser uma mera receptora de informações e passa a fazer parte do processo de construção de conhecimento. Segundo Formosinho (2016, p.95),

> A formação em contexto dispõe, portanto, de referências pedagógicas para pensar os caminhos a percorrer a transformação da prática de ensino-aprendizagem, em sala de atividades. A formação em contexto assume que os processos de desenvolvimento profissional que visa são de natureza praxiológica, isto é, visam transformar o quotidiano pedagógico, os modos de ensinar e aprender, os modos de relacionamento profissional pessoal e interpessoal, os modos de avaliação. Constitui-se na procura de uma cultura pedagógica com a infância que respeite, a provoque a ser +, pensar+, fazer+, aprender+, narrar.

Desse modo, a formação em contexto está relacionada diretamente com o cotidiano, ao fazer pedagógico, ao desenvolvimento da prática pedagógica que dialoga com a teoria transformando a práxis (FORMOSINHO, 2016). A mesma autora ressalta que a formação em contexto "[...] visa à transformação da ação profissional como transformação do quotidiano pedagógico que se vive com a criança e da cultura pedagógica que o aqui e o agora educativo vai construindo" (FORMOSINHO, 2016, p.96).

É importante destacar que a formação para ser continuada deve integrar-se no dia a dia da escola e requer reuniões pedagógicas em conjunto com os diretores e com a coordenação pedagógica da escola "[...] para realizar estudos, partilhar dúvidas, questões e saberes, num processo contínuo e coletivo de reflexão sobre os problemas e dificuldades encontrados e o encaminhamento de solução" (BRASIL, 2008a, p.25). Para Fusari (2007), a formação continuada desenvolvida dentro da escola possibilita muitos pontos positivos, assim como aquela que é desenvolvida em outros locais formadores, a qual poderá ser bastante enriquecedora. O mesmo autor diz que a formação continuada pode ser coordenada pelo diretor da escola, coordenador pedagógico de áreas, de cursos ou por professoras(es).

Além disso, a formação continuada dentro da escola como fora dela deve ser de responsabilidade das(os) professoras(es), pois ambas são responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, assim como o Estado que tem a responsabilidade de garantir o direito à formação continuada de professoras(es) assegurando-a e fomentando-a. Segundo Fusari (2007, p.22),

> Para ser bem-sucedido qualquer projeto de formação contínua realizada dentro da escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos - devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem, critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades.

Esse autor demonstra a importância da formação continuada realizada dentro e fora da escola, mas que esta ofereça condições de qualidade para que a professora ou professor possa se aperfeiçoar pessoalmente e profissionalmente. Nesse sentido, pensando a instituição como espaço formativo, o Decreto nº 8.752 de 2016 destaca em dois de seus princípios que na formação das(os) profissionais da educação básica terá:

> X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;
> XIII- a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica (BRASIL, 2016).

Esses dois princípios demonstram o quanto os espaços educativos da educação básica são importantes para a formação continuada de professoras(es), pois é um espaço de aprendizagens tanto das(os) alunas(os) quanto das professoras(es) que equipados ampliaram

suas potencialidades e dos seus alunos e alunas melhorando a qualidade da educação e do ambiente escolar. Este processo é importante também para as(os) acadêmicas(os) em formação inicial, pois a escola de educação básica é um espaço de formação em potencial. E ainda, este decreto que dispõe sobre a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica leva em consideração as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação de 2014 sobre a expansão dos cursos de formação inicial e continuada para profissionais da educação básica em exercício.

Percebe-se que, independentemente do local de formação continuada, existe uma exigência a ser seguida a fim de ampliar o processo reflexivo investigativo dos conhecimentos e a construção de novos saberes pelas(os) professoras(es). No entanto, percebe-se que a formação continuada de professoras(es) não é restrita a uma única parte do processo formativo de profissionais, e sim, é uma continuidade da formação inicial, dos embasamentos teóricos estudados e construídos ao longo do curso. Estes elementos contribuem para a reflexão da prática que as(os) professoras(es) possuem ao longo do seu exercício profissional nas etapas que atuam.

Além disso, a formação continuada de professoras dentro da instituição da educação infantil poderá auxiliar as profissionais a trabalhar com as demandas da etapa que estão exercendo à docência e também com as exigências que o mundo atual e as políticas públicas colocam para a educação. Recentemente as(os) professoras(es) possuem mais um compromisso social e político que precisa ser trabalhado na formação inicial e continuada que é a temática étnico-racial e, inclusive, esta é um desafio a ser incluído nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas das instituições de educação básica e superiores.

Portanto, cabe a nós professoras(es) em atuação e também aquelas(es) que estão em processo de formação inicial ampliar os estudos com base nas políticas étnico-raciais, nos programas e materiais relacionados à temática étnico-racial. Assim, acredita-se que serão desenvolvidas práticas que promovam a igualdade racial e que darão visibilidade a todas as culturas combatendo o racismo e a discriminação existente. Dessa forma, estaremos trabalhando numa perspectiva de educação para as relações étnico-raciais que necessariamente deve iniciar desde a educação infantil, primeira etapa da educação básica onde as crianças estão começando a constituir as suas identidades e suas concepções de mundo.

3.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) EM RELAÇÃO À TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL: DESAFIOS PARA AS (OS)DOCENTES EM SERVIÇO

As políticas étnico-raciais são frutos de um longo processo de lutas e movimentos travados nas décadas de 80 e 90 pelo Movimento Negro. Este Movimento buscava resolver os problemas na sociedade em particular àqueles que envolviam discriminações e preconceitos sofridos pelos negros e as negras (GOMES, 2011). A partir das reivindicações do Movimento Negro são implementadas políticas étnico-raciais que visam garantir os direitos da população negra que, por muitos anos ficou invisível nos setores educacionais, sociais, políticos e econômicos do país.

Diante deste contexto, e tendo em vista a trajetória das crianças negras de estar em instituições de educação infantil mais pobres e de todo o processo de exclusão do negro na história, é imprescindível a adesão de políticas de formação continuada em relação a temática étnico-racial para potencializar as(os) professoras(es) que trabalham com crianças de diferentes etnias na Educação Infantil, para combater o racismo e a discriminação rompendo assim com práticas preconceituosas.

Nesta perspectiva, pensando a formação continuada de professoras(es) voltada para Educação Infantil e relacionada com a temática étnico-racial acredita-se que ela necessita acontecer com ênfase na etapa que atende, nas práticas pedagógicas destinadas à infância e nas demandas da instituição de Educação Infantil. Assim como devem estar relacionadas aos estudos sobre a infância e também com a temática étnico-racial que ainda se encontra incipiente nas instituições de Educação Infantil. Digo isto porque, a formação continuada de professoras(es) em relação à temática étnico-racial é recentemente discutida a partir das políticas étnico-raciais, dos programas referentes à cultura afro-brasileira e sobre a diversidade fomentados pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)[6].

Citam-se dois cursos de formação continuada desenvolvidos durante o ano de 2006 pela SECADI com o intuito de enfrentar as discriminações e a violência. São eles: os “[...] Programas Educação-Africanidades-Brasil e Escola que Protege, ambos financiados com recursos da própria Secretaria e coordenados, nacionalmente, por sua equipe técnica e,

[6] A dissolução da Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e inclusão aconteceu tendo em vista os cortes públicos do governo federal. UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **SECADI Extinta.** Ilhéus, 2016. Disponível em: <http://www.uncme.com.br/?pag=16&cat=37&art=1591>. Acesso em: 14 nov. 2017.

regionalmente, por parceiros diversos" (VELOZO; MENDONÇA, 2007, p.16). Estes cursos foram desenvolvidos na modalidade a distância. E o curso de especialização em educação para diversidade na modalidade a distância. Este curso é destinado a professoras, gestores e/ou funcionários que atuam na escola pública com formação mínima de graduação.

Vale lembrar que as políticas que estão voltadas para a cultura afro-brasileira são implementadas recentemente pelo Estado em resposta das diversas pressões do Movimento Negro e também pelo fato de que como afirma Dias (2011b, p. 180) "[...] somente no final da década de 90 surgiram trabalhos de pesquisa abarcando essa etapa, mas ainda são poucos e não deram conta de abranger todas as dimensões das muitas variáveis presentes nesse contexto". É por isso que a formação continuada de professoras da Educação Infantil com foco na temática étnico-racial é recente. E também por que é após implementação da Lei nº 10.639 de 2003 que a temática étnico-racial começa a se destacar como papel importante e relevante na educação.

A Lei nº 10.639 de 2003 versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, nas escolas públicas e privadas da educação básica (BRASIL, 2003). Esta lei altera a LDB incluindo o artigo 26-A, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino e, ainda, o artigo 79-B, que estabelece para o calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003). A referida lei citada acima é uma política de abrangência nacional e deve ser implementada por todas as escolas públicas, conselhos, secretarias de educação e universidades. A responsabilidade de cumprimento desta lei não se destina somente à escola, às professoras(es), gestoras(es), mas também ao MEC. À escola compete o papel de combater as relações de racismo e discriminações, possibilitar o respeito e a valorização sobre a diversidade étnico-racial, incluindo o estudo da cultura e história afro-brasileira e africana nas suas práticas educativas, nos projetos políticos pedagógicos, e currículos.

Destaca-se que, a Lei nº 10.639 de 2003, foi alterada com a inclusão da temática indígena a partir da Lei nº 11.645 de 2008 que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Como esta lei propõe que os conteúdos em relação à história e cultura negra e indígena sejam ministrados no currículo escolar é necessário que os cursos de formação inicial e continuada de professoras(es) se apropriem de conhecimentos relacionados à questão racial, já que são estes profissionais que ensinaram as crianças, jovens e adolescentes (BRASIL, 2008b). De acordo com Oliveira (2013, p.57) a questão racial é:

> [...] algo novo que requer estratégias novas, outros currículos para a formação de professores e a inclusão de saberes específicos voltados para a questão racial e para aspectos do continente africano visando à valorização desse povo e de seus descendentes na edificação de nosso país e na nossa formação cultural.

Dessa forma,percebe-se o grande desafio na formação das(os) professoras(es) que estão se formando e daquelas que estão atuando, é a modificação curricular que implica em mudanças de concepções de currículo, ou seja, um currículo que se proponha a trabalhar com as diversas culturas respeitando-as e valorizando-as. Cabe salientar que a Lei nº 10.639 de 2003 não orienta prescrições para formação continuada de professoras(es) e também não versa sobre a educação infantil, explicitamente, mas nos faz chegar à conclusão de que, se os conteúdos devem ser ministrados com base na cultura afro-brasileira e indígena a formação das professoras(es) precisa ser repensada para que as(os) docentes tenham bases e conhecimento em relação à questão racial que envolve estas culturas, para que assim possam compartilhar estes de forma positiva com as crianças (BRASIL, 2003).

Diante disso, para que estes estudos sejam efetivados e incluídos no currículo não basta apenas ser feito o cumprimento da lei no papel, e sim, se efetivar na prática. Logo, as(os) profissionais para atender as prescrições legais necessitam de formação continuada trazendo como foco a questão racial incluindo discussões sobre a cultura negra e sua história no Brasil. As professoras precisam conhecer e se apropriar da história e cultura afro-brasileira para que elas não venham a silenciar estes aspectos nas práticas pedagógicas. Cabe salientar que o curso de formação de professoras(es) seja inicial ou continuado necessita "[...] se constituir em um espaço permanente para discussão e reflexão de posturas racistas e preconceituosas visando à superação de estereótipos, estigmas e discriminações contra os negros que é tão presente no ambiente universitário e escolar" (OLIVEIRA, 2013, p. 7).

Contudo, torna-se importante que todos, as professoras(es) sejam aquelas que estão em formação inicial ou aquelas que atuam na educação infantil comecem a refletir sobre suas atuações e questionar as práticas pedagógicas que, muitas vezes, silenciam a história, a cultura e a identidade da criança negra, reforçando assim o racismo que interfere na constituição de autoestima e identidade positiva sobre o seu pertencimento étnico. É de extrema importância fomentar também tais discussões dentro das instituições de educação infantil e também para todas as professoras que trabalharem em uma perspectiva de educação para relações étnico-raciais. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007, p.490), salienta que o texto legal do Parecer nº 003/2004 dispõe que,

> [...] o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais.

Este processo é muito complexo, pois envolve uma desconstrução e modificações dos pensamentos e concepções de muitas professoras carregados de estereótipos negativos, assim como a transformação de práticas pedagógicas. Para Munanga (2005) os educadores e educadoras não foram educados e não receberam na sua educação e na formação de professores o preparo necessário para lidar com a diversidade étnico-racial e, por isso, torna-se um grande desafio trabalhar nesta perspectiva. Porém, fomos educados e conhecemos apenas um lado da história do negro que sempre sofreu e precisou incorporar valores de uma sociedade branca na tentativa de não ser marginalizado e ser bem aceito pela sociedade.

Segundo Silva e Dias (2016, p.4),

> A formação para o trabalho com uma nova educação para as relações étnico-raciais, não pode ser de responsabilidade somente dos/as professores/as, afinal, a eles/as têm sido negado um processo de formação inicial e continuada para que desenvolvam práticas comprometidas com a igualdade das relações étnico-raciais. As Secretarias Municipais de Educação devem responsabilizar-se por equacionar tal disparidade na formação, para que estes/as profissionais estejam preparados/as para desenvolver práticas que possibilitem a todas as crianças o seu pleno desenvolvimento e possam atuar de forma adequada em torno da temática, ou seja, cabe aos entes federados cumprir seu papel de gestor de políticas públicas e garantir a efetiva formação dos profissionais para que estes possam realizar a tarefa prevista na legislação educacional de promover uma educação que rompa com o racismo e que trabalhe de forma positiva a história e cultura afro-brasileira desde a educação infantil.

Nesse sentido, não podemos colocar a responsabilidade no trabalho das professoras(es), pois estas não foram formadas para lidar com a questão étnico-racial, logo isso se torna um desafio a ser superado, pois todos nós somos responsáveis pela educação, inclusive, o Estado em garantir esta com qualidade e, principalmente, assegurar que as políticas étnico-raciais sejam implementadas pelos sistemas de ensino, escolas e estabelecimento de Ensino Superior. Além disso, torna-se também um compromisso dos Municípios em pautar esta temática nas formações das professoras de Educação Infantil. Gomes (2005, p.153) pensa que,

> [...] todo(a) educador(a), ao trabalhar com a questão racial, deveria tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas do Movimento Negro. Não podemos nos esquecer de que a inclusão da temática racial na escola brasileira e o reconhecimento a sua inclusão no currículo devem muito à atuação desse movimento.

As professoras precisam aprender, conhecer, valorizar e respeitar a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, o negro na formação da sociedade nacional e a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômica e política (BRASIL, 2003). Depois desse processo, acredita-se que as professoras poderão articulado com suas aprendizagens sobre a cultura e história do povo negro ensinar e compartilhar desse conhecimento com as crianças e jovens através das práticas promotoras de igualdade racial. Além disso, não basta as professoras conhecerem as leis, o que versam as políticas étnico-raciais, mas precisam compreender e se apropriar do que está implícito e explícito nestas políticas rompendo com práticas de reprodução do racismo desde a Educação Infantil, por que nesta etapa já podemos encontrar indícios de discriminação entre as crianças. Cabe as professoras cotidianamente trabalhar com propostas que possibilitem as crianças à capacidade de ver, respeitar e valorizar de forma positiva o outro dentro das suas singularidades (DIAS, 2011b).

Na medida em que as professoras forem possibilitando experiências positivas, as crianças terão a oportunidade de se enxergarem, conhecerem e se apropriarem positivamente de sua cultura construindo suas identidades de forma positiva. Assim como cabe a professora, estar sempre atenta a forma como trata as crianças negras e a sua postura, ou seja, as professoras devem tomar cuidado na forma como acolhem a criança negra, o que implica no respeito à cultura, a sua corporeidade a estética, a sua presença no mundo, bem como a maneira como as professoras expressam seu afeto às crianças negras. Todos estes elementos são pontos primordiais para serem tratados também na formação das professoras que atuam com a educação infantil, possibilitando que as profissionais possam repensar nas formas como tratam as crianças negras e assim rever as suas atitudes, práticas e posturas readequando-as a dimensões não racistas (BRASIL, 2006).

Outra política que aborda a importância desta temática ser abordada na formação continuada de professoras(es) é o Parecer CNE/CP nº 003/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais orientando para a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de Educação Básica, bem como na Educação Superior, em especial, no que se refere à formação inicial e continuada de professoras(es) (BRASIL, 2004b).

Este parecer propõe que sejam introduzidas discussões sobre a questão racial, o racismo, a discriminação, incluindo a diversidade e as relações étnico-raciais na formação de professoras(es) para que estes sejam capazes de compreender a importância e saberem lidar positivamente com esta questão, construindo estratégias pedagógicas que possam auxiliar em

uma reeducação não somente dos alunos, mas na sua enquanto profissional e pessoal cidadão responsável pela formação dos futuros cidadãos (BRASIL, 2004b).

Segundo o Parecer nº 003/2004 os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

> -Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
> -Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.
> -Instalação nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e aos pressupostos determinados nos Art. 26 e 26A da Lei nº 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC (BRASIL, 2004b, p.23).

É fundamental que a professora tenha o apoio da escola para desenvolver seu trabalho com a temática étnico-racial e também a articulação entre os sistemas de ensino e grupos que estudam esta temática possa existir no sentido de que as discussões realizadas fomentam os processos de formação continuada de professoras(es) possibilitando que ambos possam conhecer outras histórias do povo negro e assim contá-las e estudá-las com as crianças desde pequenos. Este parecer não traz pontos específicos para a Educação Infantil, mas propõe prescrições para a Educação Básica, então, como a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica torna-se imprescindível que os estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estejam presentes no currículo da Educação Infantil e na formação continuada das professoras que atuam nesta etapa.

Vale destacar que a Lei nº 10.639 de 2003 e o Parecer 003/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são oriundas de inúmeras e intensas lutas travadas pelo Movimento Negro ao longo do processo histórico. É exatamente por este longo período de pressões que o Movimento Negro lutou para que sua cultura e história fossem incluídas na educação e isto implica em mudanças nas escolas de educação básica e no ensino superior no que diz respeito aos currículos escolares e currículos de formação inicial e continuada de professoras(es) assim como nas práticas pedagógicas. Neste sentido, tal

demanda constitui-se como um desafio para todas(os) professoras(es), alunos(as) e sociedade como um todo.

No que tange à formação no Ensino Superior é importantíssimo que a temática étnico-racial seja abordada em seus cursos tendo em vista a lei de cotas, Lei de nº 12.711/2012 que assegura as oportunidades de igualdade da população negra ao acesso à educação superior (BRASIL, 2012a). Esta lei ainda dispõe sobre o ingresso de estudantes pretos, pardos, indígenas e àqueles que cursaram integralmente o ensino em escolas públicas, aqueles que tenham renda menor que um salário mínimo à Universidade. Assim como, prevê vagas nas instituições federais de ensino técnico de nível médio a estudantes que frequentaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Logo esta lei de cotas, assim como a Lei nº 10.639 de 2003 transformam o cenário educacional e colocam novos desafios para o currículo das instituições escolares, inclusive, universitárias. Quando a Lei nº 12.711/2012 prescreve a inclusão dos negros e das negras às Universidades e outros grupos étnico-raciais ela também indica possíveis reflexões sobre novas mudanças que deveriam ser feitas nos currículos dos cursos de formação para que sejam abordadas e estudadas questões étnico-raciais tanto do grupo negro como do indígena, pois somente dessa forma que o ingresso será realizado na perspectiva de igualdade racial. Esta lei se constitui também de uma política de ação afirmativa (BRASIL, 2012a).

Nesse sentido, essa lei não deixa claro em seu dispositivo legal sobre a inclusão da temática étnico-racial na formação inicial e continuada de professoras(es), mas como assegura o direito dos estudantes negros de participarem do ingresso às universidades através das cotas, torna-se fundamental que tal temática seja amplamente discutida nos processos formativos. Se através desta política está sendo dada a oportunidade para que os negros acessem as universidades é imprescindível, que a sua cultura e história estejam incluídas nos cursos e seus currículos.

Além disso, temos outra política étnico-racial que versa sobre a formação inicial e continuada de professoras(es) e sobre a educação infantil que se intitula como Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012b), a qual é uma política que não é restrita única e exclusivamente aos espaços territoriais quilombolas, mas inclui-se no currículo escolar de instituições que atendam estudantes oriundos destas comunidades. Dessa forma, torna-se importante discuti-la neste trabalho tendo em vista que elas propõem elementos fundamentais para que esta modalidade seja trabalhada na educação infantil, logo podemos nos embasar nas suas referências para pensar sobre o que podemos

discutir na formação continuada de professoras(es) e também na Educação Infantil com as crianças.

Estas diretrizes nos ajudam a pensar e a tencionar os processos formativos das(os) professoras(es), pois o quilombo também é parte constituinte da história do negro, lugar onde os mesmos lutaram e construíram suas comunidades de resistência. Neste caso, se os quilombolas são nossos descendentes africanos e contribuíram para a construção do Brasil é imprescindível estudar na formação continuada de professoras(es) sobre a história ou as histórias das comunidades quilombolas, seus valores, modos de vida, cultura, memória e suas realidades, pois as raízes e influências dos povos quilombolas fazem parte da História e Cultura Afro-brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012b) destacam que na formação de professoras(es) é importante compreender os processos de ensino-aprendizagem articulados à realidade daquela comunidade, buscando inserir-se nas práticas educativas e nos materiais didáticos, jamais ignorando as discussões em torno das lutas quilombolas ao longo da história, o papel na constituição da sociedade dos quilombos nos processos de liberação e no contexto atual da sociedade brasileira, bem como, o direito à terra, o território e respeito as diversidade religiosas, sexuais e suas ações afirmativas. Ressalta que, à docência nessas escolas deve ser realizada por professoras(es) oriundos dessa comunidade e/ou realidade.

Para essas Diretrizes (BRASIL, 2012b) em seu Art. 53 a formação continuada de professoras(es) que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

> I - ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores;
> II - ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado;
> III - realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino;
> IV - ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração.

Percebe-se que esta formação de professoras(es) seja ela inicial ou continuada é desenvolvida pelas instituições formadoras e, por este motivo essas Diretrizes (BRASIL, 2012b), assim como a leis e diretrizes anteriores citadas é um desafio a ser pensado para que

atemática étnico-racial seja incluída nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores(as). Uma vez que docentes que saem destes cursos poderão atuar ou já atuam em escolas quilombolas e ainda aquelas que atendem alunos oriundos das comunidades quilombolas, ou que possuem crianças negras em suas salas, por estes motivos necessitam conhecer a história e cultura quilombola para trabalhar em uma perspectiva de diversidade étnico-racial contemplando as particularidades com igualdade.

Em relação à Educação Infantil, estas Diretrizes (BRASIL, 2012b) propõem que as escolas quilombolas ou que atendem alunos oriundos das comunidades quilombolas e que ofertam a Educação Infantil deverão:

> I - promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;
> II - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;
> III - elaborar e receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Os materiais pedagógicos para Educação Infantil devem incluir materiais diversos, em artes, música, dança, teatro, movimentos adequados a faixa etária das crianças e de acordo com as turmas e números de crianças levando em consideração a realidade sociocultural das comunidades quilombolas. Além disso, deve ser garantida a oferta da Educação Infantil pelo Poder Público para as crianças de quatro e cinco anos respeitando as formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais. Percebe-se que, aquelas escolas que atendem alunos oriundos destas comunidades deverão promover uma educação infantil baseada na realidade das comunidades quilombolas e nas singularidades destas crianças viverem a infância. Isso significa dizer que, as escolas que atendam crianças quilombolas necessitam rever seus currículos e suas práticas para que a cultura e história deste povo sejam incluídas de forma positiva.

Oliveira (2013) nas análises realizadas em seu artigo “A educação básica e o tratamento da questão racial: as implicações da Lei nº 10.639 para a formação de professores” traz autor como Reis (2002, apud OLIVEIRA, 2013) e que destaca em sua pesquisa que as professoras encontram dificuldade de trabalhar com as especificidades da comunidade quilombola e de refletir sobre as relações que se estabelecem entre a comunidade e os alunos. Isso quer dizer que as(os) professoras(es) não estão sendo preparados para propiciar os conhecimentos que possibilitem a construção da identidade negra.

Nesta perspectiva, considera-se fundamental contemplar a realidade das comunidades quilombolas em todas as escolas, pois, os sujeitos que vivem nestas comunidades são descendentes dos nossos ancestrais negros. Logo, fazem parte da nossa história, cultura e do nosso pertencimento racial. Dessa forma, a história, a cultura e a realidade dos quilombolas precisam ser compartilhadas com e entre as crianças desde a educação infantil, fase em que suas identidades estão sendo construídas.

É importante que elas conheçam o outro lado da história, pois a cultura dos negros que vivem nas comunidades quilombolas está presente no nosso cotidiano, por exemplo, na culinária, na dança, nas músicas, entre outras formas. No entanto, não basta apenas a formação continuada de professoras(es) seguir as prescrições legais das políticas étnico-raciais, mas também deve se embasar nos estudos da infância, observando como a criança negra tem sido atendida pelas(os) professoras(es), no que diz respeito ao cuidado, a alimentação, ao afeto, a educação, ao respeito a sua cultura, a sua singularidade enquanto sujeito pertencente da etnia negra. Para Dias (2011b, p.184),

> Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige sim que o professor assuma compromisso ético e político. A pesar de haver, nas propostas oficiais, recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica do racismo institucional [...].

Para dar subsídio à formação continuada de professoras(es) e para que venha acontecer o que está explícito acima, precisaremos prioritariamente do compromisso ético e político das professoras que atuam com as crianças pequeninas, pois esta é uma etapa em que as crianças, antes mesmo de ingressar nas instituições de Educação Infantil já constroem seus saberes e referências sobre seu pertencimento racial e dos outros, através de diversos meios de comunicação, linguagens, influência do seu ambiente familiar e experiências com seus pares (DIAS, 2011b).

Por isso, a necessidade das professoras terem conhecimento para lidar com a diversidade étnico-racial e para oportunizar práticas pedagógicas que possibilitem o contato com diferentes culturas de forma positiva e que as crianças se autoafirmem pertencentes a determinado grupo étnico-racial. Em contrapartida, quando não oferecemos referências dos grupos indígenas e afro-brasileiros para as crianças, estamos contribuindo para o silenciamento da cultura de grupos que também construíram o nosso país com muita luta e sofrimento. Segundo Gaudio (2015, p.2), “[...] muitas professoras, acreditando realizar um

trabalho compromissado, silenciam e/ou reproduzem ações de preconceito racial, reforçando desigualdades e influenciando na constituição de identidades desses sujeitos".

Duarte (2011, p.144), destaca que, "[...] existe preponderância do silêncio e da invisibilidade da população negra nas práticas pedagógicas e nos materiais utilizados nas instituições escolares como um todo". Esta invisibilidade poderá reforçar o preconceito ainda existente em nossa sociedade e também na escola, trazendo problemas graves para as crianças negras em relação a sua autoestima, aprendizagem, identidade e reconhecimento, assim como para outras crianças que aprenderam de maneira errônea a história dos negros, já desde a Educação Infantil.

Neste contexto, é importante mencionar que cabe à escola potencializar o trabalho com a diversidade cultural possibilitando a troca de experiências, saberes, aprendizagens, histórias, cultura, entre os grupos étnicos propondo-se assim a ser plural. Uma das formas de trabalhar coma diversidade étnico-racial na Educação Infantil segundo Dias (2011b) é através do lúdico, buscando por meio do patrimônio cultural referências brasileiras que possibilitem as crianças construir outros olhares sobre as histórias e heranças dos grupos indígenas e afro-brasileiros valorizando-as.

Acredita-se que é mais do que obrigar as escolas a incluir nos seus currículos e na formação continuada de professoras(es) a história e cultura afro-brasileira, pois a temática étnico-racial deveria ser considerada como pauta e demanda de discussão na formação continuada de professoras dentro das instituições de Educação Infantil e como parte constituinte do currículo da Educação Infantil, assim como parte pertencente da cultura das crianças e dos adultos.

Considera-se a Educação Infantil uma etapa em que as profissionais da Educação Infantil estão profundamente comprometidas a trabalhar com a temática étnico-racial, tendo em vista que o livro das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) enfatiza que em suas práticas pedagógicas, materiais, espaços e tempos devem ser assegurados: "O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação" (BRASIL, 2010, p.21). Porém, apesar deste aspecto estar evidenciado nas DCNEIs (BRASIL, 2010) como destaca Souza (2016) na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, o debate acerca da temática étnico-racial está silenciado. E ainda sinaliza que,

> O modo como a questão étnico-racial foi colocada na primeira versão da Base Comum Curricular revela o lugar em que tal temática está alocada também na Educação Infantil, como parte diversificada, como "não parte" ou parte de menor importância e objeto de atenção posterior, e não como fundamento da formação brasileira em termos de quem somos, como herdeiros do racismo e de racistas, da discriminação e de discriminados, que encontram diariamente nas creches e pré-escolas como educadores e educandos, professoras, em sua maioria, e crianças de zero a cinco anos (SOUZA, 2016, p.151).

A autora destaca que, na segunda versão a temática étnico-racial aparece a parte do currículo como as culturas indígenas e africanas abordadas como temas integradores juntamente com as modalidades de educação de jovens e adultos, educação quilombola, educação especial, educação do campo e em direitos humanos. Percebe-se também que o texto da base aponta a importância dada à temática étnico-racial, pois a base está pautada nas especificidades das modalidades da educação, as quais têm diretrizes próprias que as regulamentam. Isso significa dizer que, a Base Nacional Comum Curricular, apesar de colocar a temática étnico-racial como tema integrador que deve perpassar os objetivos e aprendizagens dos componentes curriculares nas diferentes etapas de ensino, ela se baseia nas diretrizes legais sobre as relações étnico-raciais existentes. Neste sentido, a base também aponta para a necessidade de as escolas falarem sobre os diferentes grupos étnicos e suas formas de viver na sociedade brasileira. Segundo Souza (2016, p.154),

> A base faz sentido se traz a novidade da construção de um currículo constituído de tudo o que permeia a educação. E, por isso, quando está em jogo as relações étnico-raciais, entra em cena o ato de falar sobre o racismo sobre o negro na trajetória brasileira, o negro na escola e fora dela, a inserção da representação social do negro sob novos olhares, que não de subalternidade e do sofrimento, ou meramente do acolhimento assistencialista como aponta a nova versão da Base Nacional.

No entanto, há um longo caminho a ser trilhado no debate sobre a questão étnico-racial e, dessa forma, torna-se importante nas instituições de Educação Infantil as professoras fomentarem discussões com base nas prescrições das políticas étnico-raciais, das DCNEIs (BRASIL, 2010) e nos debates a respeito da educação para as relações raciais pautados na Base Nacional Comum Curricular, como forma de compartilhar aprendizagens a respeito desta temática, se apropriando dela para repensar e oportunizar práticas pedagógicas que possibilitem às crianças o reconhecimento, a aprendizagem, o compartilhamento e o respeito às diversidades étnicas existentes em nosso país, rompendo assim com as práticas de preconceitos, racismo e de discriminação.

É importante também que as escolas recebam materiais como, por exemplo, o livro Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial; o livro Educação Infantil,

igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais; o Kit a Cor da Cultura que tem (livros e CDs) que possam ajudá-las a construir as suas propostas pedagógicas e debater sobre a temática, valorizando-a e compreendendo que todas as crianças negras, brancas, indígenas, entre outras, devem ser amadas, cuidadas e respeitadas independente de seu pertencimento étnico-racial e,como afirma Dias (2011a, p.10), "[...] desconstruir a ideia de que um grupo de pessoas é melhor que outro".

Assim, as professoras poderão compreender melhor o processo histórico deste grupo étnico e também trabalhar em uma perspectiva que valorize as diferentes culturas das crianças positivamente, especialmente a da criança negra, que por seu processo histórico continua pouco visibilizada nos espaços das instituições de educação infantil.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Inicialmente, para discutir a respeito da formação continuada de professoras da educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais foi realizado um levantamento nas produções acadêmicas apresentadas na ANPED Nacional. Os trabalhos selecionados são referentes aos 10 anos de Reuniões Científicas Nacionais, da 28ª à 37ª no período de 2005 a 2015. A pesquisa foi realizada nos Grupos de Trabalho - GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6), GT 08 (Formação de professores) e GT 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais). Vale destacar que o GT21 nas reuniões 28ª, 29ª, 30ª e 31ª chama-se Afro-Brasileiros e Educação.

Entre as dez reuniões foram encontradas e somadas 674 produções acadêmicas. Destas, selecionei 18 trabalhos pelos títulos, resumos e palavras-chave, que tivessem aproximação ou semelhança com as categorias, formação continuada de professoras da educação infantil, relações étnico-raciais e educação infantil. Destes 18 trabalhos foram encontrados nas reuniões 28ª, 29ª, 32ª, 33ª, 35ª e 37ª um total de 9 trabalhos relacionados: a formação continuada de professoras na educação infantil, a formação docente na educação infantil e trabalho docente na educação infantil.

No que diz respeito à formação de professores na perspectivadas relações étnico-raciais encontraram-se 3 trabalhos, sendo 1 na reunião 29ª que aborda a educação das relações étnico-raciais como desafio para formação docente, focando a formação docente inicial abordando como as(os) professoras(es) vêm sendo formadas(os) nos cursos; 1 trabalho na reunião 30ª referente à formação inicial de professores oferecido pelo Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP) no período de 1970 a 1989 e sobre os modos que a questão étnico-

racial se apresentava no sistema educacional do Estado do Pará. O outro trabalho foi encontrado na reunião 35ª com enfoque na formação de professores e as relações étnico-raciais oferecidas para professores do ensino fundamental e acadêmicas do curso de Pedagogia.

Nas reuniões 36ª e 37ª foram encontrados 6 trabalhos que se referem às relações étnico-raciais na educação infantil, e a temática étnico-racial na educação infantil sendo que um trabalho está na reunião 36ª e 5 na reunião 37ª da ANPED Nacional. Estes trabalhos vêm demonstrar um avanço nas discussões sobre as relações étnico-raciais na educação infantil, porém, ainda necessitamos de mais debates que nos ajudem a modificar as práticas desenvolvidas para e com as crianças. Os trabalhos lidos na íntegra dizem respeito as relações étnico-raciais na educação infantil encontrados nas reuniões 36ª e 37ª da ANPED Nacional e sobre à formação continuada de professoras da educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais presentes em duas dissertações de mestrado.

Com base neste levantamento e na tabela a seguir é possível observar que não há evidência de trabalhos relacionados à formação continuada de professoras da Educação Infantil na perspectiva das relações étnico-raciais, o que demonstra que a discussão nesta faixa etária, mesmo após a implementação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), ainda é incipiente e precisa, emergencialmente, ser repensada na educação infantil e na formação de professoras que atendem esta etapa, visto que é nesta etapa que as crianças iniciam a construção de concepções, opiniões sobre o mundo, as coisas, as pessoas, conhecem a si mesmas na interação com os adultos e crianças e constroem suas identidades.

Quadro 1 - Visão geral dos trabalhos encontrados nas reuniões da ANPED Nacional

(continua)

Temáticas dos artigos	**28ª 2005**	**29ª 2006**	**30º 2007**	**31º 2008**	**32ª 2009**	**33ª 2010**	**34º 2011**	**35ª 2012**	**36ª 2013**	**37ª 2015**
Formação continuada de professores da Educação Infantil; Formação docente na Educação Infantil	1	1	2	-	1	1		1	-	2
Formação de professores e as relações étnico-raciais	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-

Quadro 1 – Visão geral dos trabalhos encontrados nas reuniões da ANPED Nacional

(conclusão)

Educação das relações raciais e a formação docente	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Relações étnico-raciais e Educação Infantil	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2
Étnico-racial na Educação Infantil	-	-	-	-	-	-	-	-		3

Fonte: Produzido pela autora.

Ao observar o quadro 1, e sabendo que esta temática ainda encontra-se embrionária é importantíssimo colocar em pauta que já existe e foram realizadas algumas propostas de formação continuada de professoras da Educação Infantil relacionadas com a promoção de igualdade racial, e sobre as relações raciais expressas nas dissertações de Mestrado de Camila Fernanda Saraiva (2009) e de Lisa Minelli Feital (2016).

A dissertação intitulada *"Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais relato de duas experiências de formação continuada de professores no Município de Santo André"* de Camila Fernanda Saraiva (2009) teve por objetivo descrever duas experiências de formação continuada de professoras(es) da Educação Básica no Município de Santo André, denominadas: Gênero e Raça e A Cor da Cultura no período de 2005 e 2006. As análises partiram de uma documentação disponível e de três entrevistas, uma com a representante da Secretaria da Educação e Formação Profissional e duas com as professoras que participaram das duas formações e atuam nas mesmas creches desde o período dessas formações.

A formação de *Gênero e Raça* foi realizada em setembro de 2005, estruturada em cinco encontros um em cada mês. Participaram desta formação professoras(es) da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Educação de Jovens Adultos, equipes diretivas e coordenadores de assistência educativa. A formação *A Cor da Cultura*, foi realizada em 2006. Participaram destas formações um representante de cada unidade escolar das Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e adultos, e dos Centros Públicos que cuidam a Educação Profissional. Como resultados a autora constatou: mudanças pedagógicas referente à temática étnico-racial, porém, de forma momentânea; a fragilidade do processo multiplicador, pois nem sempre a pessoa representante que fazia o curso passava os conhecimentos adquiridos; que trabalhar com a temática das relações étnico-raciais não pode ser mais uma questão metodológica ou pedagógica das(os) professoras(es), visto que a Lei nº 10.639/03 já garante a presença desta temática nos currículos e nas práticas

pedagógicas e também que houve muito mais ações de continuidade relacionadas às questão étnico-raciais por parte da Secretaria de Educação do que com as práticas pedagógicas.

A referida autora conclui que a formação das(os) professoras(es) na perspectiva das relações étnico-raciais precisa levar em conta: a especificidade da etapa da educação infantil; a sensibilização das(os) professoras(es) para com esta temática; o conhecimento das contribuições dos povos africanos. E, faz-se necessário também o envolvimento pessoal e profissional do professor e/ou professora com a temática; a parceria da equipe diretiva da unidade escolar; a adoção de uma política permanente pela Secretaria de Educação, bem como que a formação proporcione o conhecimento das legislações sobre esta temática. A autora, diante do exposto afirma que as formações *Gênero e Raça* e *A Cor da Cultura* desenvolvidas no município de Santo André trouxeram a temática para mais perto da escola e das práticas pedagógicas e estas iniciativas contribuem para uma sociedade mais justa e igualitária.

A dissertação intitulada "*A promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da educação infantil em Belo Horizonte*", de Lisa Minelli Feital (2016) é uma dissertação do Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem como objetivo discutir aspectos das políticas públicas nacionais e municipais de promoção da igualdade racial e refletir sobre as ações de formação continuada desenvolvidas por diferentes instâncias da Secretaria Municipal de Educação – SMED, junto às professoras de Educação Infantil em creches conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte – PBH – e em Unidades Municipais de Educação Infantil – Umei's da cidade. Foram utilizadas análises de documentos e entrevistas semiestruturadas com professoras e gestoras e/ou responsáveis pelas ações de formação continuada na educação infantil.

Como resultado foram identificados o desenvolvimento de seminários, encontros, reuniões, oficinas, dentre outras atividades com as professoras em relação à temática de igualdade racial. Pelas gestoras estas foram identificadas como ações de formação continuada, as quais nem sempre eram compreendidas pelas professoras dessa maneira. Essas ações formativas foram desenvolvidas pelo Núcleo de Relações Étnico-Raciais, a Gerência de Coordenação da Educação Infantil – GECEDI e as equipes pedagógicas das Gerências de Educação – GERED's das Regionais de Belo Horizonte.

Organizou-se uma proposta de trabalho que surgiu da experiência da autora como membro da equipe responsável pelas ações de formação junto às professoras da Educação Infantil em uma Regional de Belo Horizonte. A proposta contém atividades e ou oficinas a

serem desenvolvidas com as professoras nos momentos de formações de acordo com os requisitos do Mestrado Profissional. O objetivo da proposta é oferecer algumas sugestões e dicas às professoras para que ocorram de maneira positiva ações que promovam a igualdade racial entre as crianças negras e não negras da educação infantil. As propostas para formação de professoras(es) da Educação Infantil foram: contação de história que contenha personagens negros; organização do ambiente das instituições de educação infantil para que as crianças negras se vejam nos personagens presentes nos murais e o desfile afro contribuindo com a autoestima da criança e da comunidade escolar.

A autora conclui que algumas instituições estão conseguindo consolidar a implementação da promoção de igualdade racial para educação de forma articulada e outras ainda apresentam certa resistência com a temática. É importante salientar que as ações de formação sensibilizaram muitas professoras e profissionais da importância da equidade na educação infantil, assim como, a importância da oferta de formações às professoras e acompanhantes pedagógicas que visem práticas a serem desenvolvidas com as crianças.

Desse modo, percebe-se o quanto as formações de professoras da Educação Infantil precisam ser pensadas de forma que sensibilizam as professoras para com a temática étnico-racial e que a mesma seja pensada com especificidades nesta etapa para que as práticas não sejam realizadas apenas em momentos de datas comemorativas ou durante a realização dos cursos, ou seja, que elas tenham uma continuidade. Fica claro que o envolvimento e a continuidade do trabalho da professora acerca desta temática dependem também do investimento pessoal e profissional, e que o mesmo se constitui como um desafio a ser contemplado nos cursos de formação inicial e continuada. Como afirma Kramer (2004 apud DIAS, 2011b, p.188),

> Os cursos de formação de professores para educação infantil devem possibilitar que sejam capazes de desenvolver experiências de aprendizagens nas quais as crianças se apropriem dos conhecimentos básicos, da tradição cultural dos diferentes grupos populacionais e étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira, do saber científico, da possibilidade de lutar por mudanças de aprender com livros, histórias, filmes, arte, músicas, dança e teatro.

É imprescindível para os cursos de formação continuada de professoras(es) da Educação Infantil proporcionarem discussões e reflexões a respeito das questões étnico-raciais, mas também torna-se fundamental que estas discussões sejam incluídas no contexto da escola com toda a equipe pedagógica, a fim de desconstruírem atitudes discriminatórias de negação ao pertencimento racial da criança negra, possibilitando práticas pedagógicas que

contribuam para a “[...] construção positiva da identidade e da consciência racial das crianças negras” (DUARTE, 2011, p.140).

No que tange a formação de professoras(es) em relação à diversidade étnico-racial Dias (2011b), também destaca em sua pesquisa dois cursos: um realizado em Campinas (SP) em março de 2002 para professoras(es) dos diferentes níveis da Educação Básica, e o outro em Campo Grande (MG) destinado a professoras da Educação Infantil. O curso realizado em Campinas teve investimento pela Secretaria de Educação que realizou outros cursos e oficinas para as professoras, adquiriu material didático, realizou exposições de trabalho e ações culturais para os alunos e fez a composição de uma equipe para executar o programa formalmente instituído. O curso realizado em Campo Grande foi a única ação para educação infantil desenvolvida, não teve aquisição de material didático e nenhum outro tipo de investimento e também se identificou a instabilidade trabalhista dos gestores de Campo Grande.

Dias (2011b), demonstrou que as professoras percebem discriminações no contexto das instituições e que precisam de oportunidades para discutir o tema. Além disso, o curso possibilitou que elas se sentissem seguras e, a partir disso, passaram a dominar alguns conceitos e conhecimentos que ajudaram elas a formularem respostas para combater as manifestações de racismo que ocorrem na escola. Assim como possibilitou que as professoras compreendessem que trabalhar no combate ao racismo é um compromisso do ambiente escolar. Outrossim, os cursos proporcionaram a ampliação nas formas de atuação das professoras impactando as suas práticas pedagógicas de forma positiva influenciando o processo de ensino-aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, bem como a criação de metodologias, a reformulação de projetos pedagógicos, currículos e a exigência da compra de material pedagógico potencializando as atitudes criativas e formuladoras de políticas.

No entanto, percebe-se que o desenvolvimento de práticas promotoras de igualdade racial só é possível, quando as professoras participam de formações que envolvam discussões das relações raciais (DIAS, 2007 apud BENTO, 2011). E também faz parte de um compromisso ético e político que as professoras têm acerca desta temática. Santiago (2014, p.62) ressalta que, “[...] uma formação adequada ajudaria a diminuir o sofrimento para o qual as crianças pequenininhas negras são expostas no cotidiano da educação infantil, desconstruindo os ideais de brancura e a ‘eurocentricidade’ presentes nas pedagogias da infância”. Além disso, uma formação adequada possibilitará que os elementos coloniais sejam rompidos,caso contrário, estes continuarão sendo reproduzidos.

Em relação à categoria de análise referente às relações raciais na Educação Infantil foram possíveis perceber que há número considerável de trabalhos encontrados entre as reuniões 36ª e 37ª. A tabela a seguir demonstrará as reuniões, os GTs, os trabalhos encontrados, os autores, a instituição e as palavras-chave. Tais trabalhos foram lidos na íntegra como forma de compor esta discussão. Vale destacar que não foram encontrados nas outras reuniões, mencionadas acima, trabalhos que abordassem as relações étnico-raciais na Educação Infantil, mas foi possível perceber nestas reuniões artigos com a temática étnico-racial relacionada ao ensino fundamental e ao ensino superior. Para melhores detalhamentos e delineamentos do trabalho optou-se por expor na tabela somente os 6 trabalhos relacionados às categorias relações étnico-raciais na Educação Infantil e a categoria étnico-racial na Educação Infantil.

Quadro 2 - Trabalhos encontrados nas reuniões 36ª e 37ª da ANPED Nacional

Reuniões	GT	Trabalho	Autores	Instituição	Palavras-chave
36ª/ 2013	21	Relações Étnico-raciais e Educação Infantil: ouvindo crianças e adultos	Lucineide Nunes Soares; Santuza Amorim da Silva	UFMG	Relações Étnico-raciais; Educação Infantil
37ª/ 2015	07	Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças	Eduarda Souza Gaudio	UFSC	Educação Infantil; Relações sociais; Dimensão étnico-racial
37ª/ 2015	07	Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas	Silvia Helena Vieira Cruz	FACED UFC	Discriminação étnico-racial; Discriminação em crianças; Construção de identidade
37ª/ 2015	07	A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil	Arleandra Cristina Talin do Amaral	UFPR	Políticas Educacionais; Educação Infantil; Identidade. Relações Étnico-raciais.
37ª/ 2015	21	Relações raciais entre crianças na cidade de são Paulo: as pesquisas do projeto Unesco	Ana Cristina Juvenal da Cruz	UFSCar	Relações étnico-raciais; Projeto UNESCO; infância;
37ª/ 2015	21	O que “dizem” as crianças no contexto das políticas de ações afirmativas?	Simone Vanzuita	UFSC	Educação infantil, Relações étnico-raciais, Lei 10639/03.

Fonte: Produzido pela autora.

Neste sentido, pode-se verificar que: na 36ª Reunião da ANPED no GT21 tem 18 trabalhos inscritos e apenas um trabalho se relaciona com a temática relações étnico-raciais na

Educação Infantil. Já na reunião 37ª da ANPED, dos 29 trabalhos inscritos no GT07, três são relacionados à categoria étnico-racial na Educação Infantil e no GT21 desta mesma reunião dos 30 trabalhos inscritos, consegui obter dois trabalhos referentes às relações étnico-raciais na Educação Infantil. Com base nestes trabalhos se fará uma apresentação das produções científicas que tratam da categoria, de análise das relações étnico-raciais na Educação Infantil. As seis produções acadêmicas foram apresentadas no GT07 e GT 21, sendo que uma destas está na reunião 36ª, e as demais produções na reunião 37ª.

O primeiro trabalho relacionado à reunião 36ª da ANPED Nacional, referente ao GT21 intitula-se, "*Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos"*. O objetivo do trabalho é investigar as relações étnico-raciais nas práticas educativas engendradas com as crianças entre zero e seis anos de idade, no contexto da Educação Infantil de uma escola pública do município de Teófilo Otoni. Como resultados foi possível interpretar que as práticas e relações na escola apresentaram situações que estão atravessadas por contradições, ambiguidades, negatividades, invisibilidades, ausências e também por positividades e/ou avanços no trato com as diferenças presentes na escola. A escola possui um discurso de igualdade que tende a contribuir para a invisibilidade da diversidade, pois a tendência e/ou a contradição aparecem nos espaços da escola, nos materiais, na literatura, nos brinquedos e vídeos que as crianças assistem onde aparecem, principalmente as crianças brancas, impedindo que o grupo de crianças negras ou outros grupos construam sentimento de pertencimento ao seu grupo étnico-racial. Durante as brincadeiras foram presenciadas situações envolvendo preconceito das crianças brancas em relação às crianças negras ligado a tez da pele (SOARES; SILVA, 2013).

As autoras concluem que o trabalho na escola a respeito das relações étnico-raciais não tem ocorrido de forma intencional e que não foram presenciadas nas práticas coletivas e nas específicas do grupo focado, conversas, discussões, problematizações e reflexões com as crianças, professoras e famílias que contribuíssem com a educação das relações étnico-raciais. Por outro lado, foi possível evidenciar indícios a respeito das relações étnico-raciais na escola devido às proposições colocadas no Projeto Político-Pedagógico e o fortalecimento das políticas que contribuirá para implementação do currículo que permita o enraizamento das relações étnico-raciais na Escola Manuelita e demais escolas de Educação Infantil da cidade. E, outrossim, faz-se necessário o fortalecimento das políticas públicas para os campos da Educação Infantil e relações étnico-raciais no município (SOARES; SILVA, 2013).

O segundo trabalho está na reunião 37ª da ANPED Nacional, refere-se ao GT 07 e intitula-se *"Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das*

crianças”. O artigo apresenta uma análise da pesquisa de mestrado que investigou as relações sociais entre crianças de 4 a 5 anos quanto às diferenças étnico-raciais num Centro de Educação Infantil público. As discussões são baseadas nas relações étnico-raciais na Educação Infantil no Brasil e as contribuições dos estudos sociais da infância dando visibilidade às diferentes expressões das crianças em relação aos seus pares. Como resultados, a autora percebeu durante as observações das brincadeiras, expressões, ações e diálogos das crianças que elas demonstravam concepções acerca da categoria étnico-racial reproduzindo preconceitos e estereótipos existentes no contexto social que vivem (GAUDIO, 2015).

A pesquisadora constatou que as crianças já possuem conhecimentos sobre cor da pele, formato do corpo e os tipos de cabelo. Tais conhecimentos são fruto de concepções construídas historicamente pela política de branqueamento e pelas formas como a cultura hegemônica é veiculada nos meios de comunicação (televisão, revistas, jornais, etc.), nas famílias, na escola e na igreja. Estes acabam por valorizar padrões de beleza, e não oferecem espaço para a diversidade influenciando na constituição da identidade das crianças. Nos relatos, as crianças expressam concepções preconceituosas em relação aos seus próprios colegas, além de selecionar amigos para suas brincadeiras conforme um padrão de beleza definido. São estas concepções que são aprendidas desde cedo nas relações sociais das crianças com seus pares e adultos.

A perspectiva dos dois primeiros trabalhos é semelhante, pois ambas as pesquisas foram realizadas com as crianças e não sobre as crianças. Ambos os artigos discutem sobre as relações raciais na Educação Infantil e abordam que o preconceito acontece entre as crianças e seus pares nas instituições, o qual é construído historicamente e socialmente. Pode-se evidenciar nestes trabalhos que o preconceito está presente e acontece nas brincadeiras, nos espaços da escola em suas paredes, nos cartazes, nas imagens, nos livros e brinquedos. O segundo artigo também aponta para um elemento fundamental que é a formação inicial e continuada de professoras(es) (GAUDIO, 2015).

O terceiro trabalho está na reunião 37ª da ANPED Nacional refere-se ao GT 07 intitulado: *“Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas”.* O trabalho apresenta discussões acerca da discriminação racial na Educação Infantil e da sua influência na construção de identidade das crianças. As produções sobre discriminação na primeira infância com recorte racial são relativamente recentes no Brasil. Esse tema começou a ser tratado na década de 1990, enfocando a prática pedagógica e o discurso das professoras. Um dos primeiros estudos apontaram que as crianças negras de 4 a 6 anos apresentam um sentimento negativo em relação ao seu pertencimento étnico racial, querendo se assemelhar às

crianças brancas. Enquanto as crianças brancas revelam sentimento de superioridade assumindo diversas posições preconceituosas e discriminatórias. Constatou que os professores também tinham comportamentos discriminatórios. Diante deste levantamento, foi realizada a pesquisa em uma creche com crianças de três anos em período integral a fim de entender como a discriminação racial é entendida por elas (CRUZ, S., 2015).

Como resultado, as crianças mostraram-se pouco sensíveis às diferenças étnico-raciais apresentadas, quase não associaram as discriminações narradas ao pertencimento étnico-racial e não a expressaram a elas próprias. Conclui-se que, elas não vivenciaram na creche experiências em que os aspectos físicos dos negros tenham sido impregnados afetivamente de forma negativa. Importa considerar que, torna-se importante investir na formação inicial e continuada de professoras(es) da Educação infantil possibilitando outra maneira de ver, sentir a questão da discriminação étnico-racial, oferecendo experiências para as crianças de creches e pré-escolas que contribuam positivamente para a construção de sua identidade (CRUZ, S., 2015).

O quarto trabalho está na reunião 37ª da ANPED Nacional refere-se ao GT 07, e intitula-se *"A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil"*. O presente artigo tem por objetivo analisar em que medida a implementação de políticas públicas educacionais, baseadas no artigo 26A da LDB se manifesta no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e interfere nos processos de construção da identidade étnico-racial de crianças negras e brancas. A autora aborda discussões sobre a infância e a criança e também sobre as relações raciais e a identidade. As observações dos espaços, organização das práticas, das brincadeiras e os registros das falas, gestos e ações realizadas pelas crianças e adultos evidenciaram a valorização e a representação da criança branca de cabelos lisos, de tom claro e pele rosada (AMARAL, 2015).

Estas imagens podem demonstrar que existe uma hierarquia racial, ou seja, a não valorização da identidade da criança negra e a valorização da criança branca, a qual aprende equivocadamente que ela pertence a um grupo superior. Além disso, pode contribuir para manutenção do preconceito em relação à pele negra e à valorização da pele branca. Assim, torna-se difícil as crianças negras valorizarem a sua cor, seus traços, seu pertencimento racial sendo até previsível elas optarem por se aproximar do padrão branco negando o seu pertencimento étnico. A forma como as famílias e as instituições se posicionam frente a educação das relações étnico-raciais podem interferir positivamente ou negativamente na constituição da identidade das crianças.

Conclui-se que, na instituição imperava a valorização da branquitude expressa na organização do ambiente, nas brincadeiras, nas falas das professoras, nas apreciações em relação à beleza estética e na preferência das crianças brancas realizadas de modo velado algumas vezes pelas docentes. Em relação às políticas públicas educacionais, baseadas no artigo 26A da LDB, são conhecidas teoricamente pelas(os) profissionais que organizavam o trabalho pedagógico na instituição de maneira incipiente (BRASIL, 1996). E que elas ainda não interferem no contexto da educação infantil a ponto de motivar a resistência ao preconceito e avanços significativos em relação à construção da identidade étnico-racial. Destaca-se a emergente necessidade de formação continuada sobre a educação das relações étnico-raciais para as(os) professoras(es) da Educação Infantil (AMARAL, 2015).

Ambos os artigos trabalham na perspectiva das crianças e das suas falas, semelhante aos dois primeiros trabalhos que também fazem suas análises com base na escutadas crianças durante as brincadeiras e interações. Os trabalhos demonstram que as identidades das crianças se constroem na interação com seus pares crianças e adultos. E neste sentido, as experiências precisam atender a diversidade étnico-racial colaborando assim para uma construção de identidade positiva, principalmente das crianças negras. O quarto artigo também traz discussões semelhantes ao primeiro sobre a valorização da criança branca em relação a sua pele e cabelo e uma não valorização das crianças negras nas práticas, nas brincadeiras, nas interações e nos espaços das instituições. Estes preconceitos são reforçados não somente pela escola, mas também pelas famílias e meios de comunicação, televisão, livros, revistas, entre outros.

É importante considerar ainda que o terceiro e quarto artigo deixam claro que quando as relações étnico-raciais se estabelecem de forma negativa entre as crianças, poderá ser prejudicial para a construção da identidade da criança negra e na aceitação do seu pertencimento racial.Portanto, concordo com estes trabalhos quando colocam que se torna imprescindível investir na formação inicial e continuada de professoras para que possamos pensar e proporcionar experiências que colaborem com a construção positiva da identidade das crianças.

O Quinto trabalho está na reunião 37ª da ANPED Nacional refere-se ao GT 21 *“Relações raciais entre crianças na cidade de São Paulo: as pesquisas do projeto Unesco”*. Este artigo apresenta discussões sobre a incursão teórica das pesquisas sobre a criança e infância realizadas sob os auspícios do Projeto UNESCO sobre as relações raciais desenvolvido na cidade de São Paulo. O objetivo da pesquisa foi cartografar as pesquisas

acerca das relações sociais entre crianças realizadas no programa da UNESCO aplicado no Brasil e conhecido por “Projeto UNESCO sobre relações raciais” (CRUZ, A., 2015).

Foram feitas análises no documento “*Relações entre crianças Brancas e Negras em Parques Infantis da Capital”* o qual trata de depoimentos de Francisco Lucrécio. Os depoimentos são baseados em análises sobre os espaços destinados as crianças pequenas envolvendo as condições dadas às crianças negras e brancas. Lucrécio observou que: nestes parques, a educação, a higiene e a recreação não eram feitas de formas iguais para as crianças negras e brancas; existia manifestação de preconceito em relação a cor da pele por parte das professoras, durante as interações entre as crianças nas práticas; na forma de tratamento, bem como havia a ausência das crianças negras nas festividades escolares e os estímulos dados às crianças brancas e negras eram diferentes. Outras pesquisas das autoras Bicudo (1955 apud CRUZ, A., 2015) e Meyer (1955 apud CRUZ, A., 2015) evidenciaram o preconceito racial em contextos escolares e também a reflexão sobre as relações raciais na infância. Conclui-se que, as análises dos documentos do projeto buscam restabelecer investigações sobre a gênese dos estudos da infância e da criança dialogando com as relações étnico-raciais.

O sexto e último trabalho também está na reunião 37ª e refere-se ao GT 21, intitulado:*“O que ‘dizem’ as crianças no contexto das políticas de ações afirmativas?”* O presente artigo aborda discussões sobre as relações e as interações entre as crianças que objetivou analisar práticas pedagógicas em uma instituição de educação infantil, com atendimento de 0 a 5 anos, partindo das orientações na implementação da Lei nº 10.639/03, bem como se essas ações refletem em alguma medida, modificações nessas relações. O foco da pesquisa foi observar e analisar a docência na Educação infantil, o planejamento das professoras e a maneira como as relações étnico-raciais e os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira são oferecidos ao grupo de crianças. As crianças foram ouvidas durante as brincadeiras, as interações e a construção de desenhos feitos por elas referente ao que aprenderam em relação à África. Foi possível observar a partir das brincadeiras, das falas, das interações das crianças com seus pares e adultos, da construção dos desenhos e da preferência por bonecas brancas, que existe relações de preconceito no contexto da educação infantil (VANZUITA, 2015).

Segundo a autora, as práticas afirmativas são positivas no sentido de trazer discussões para o cotidiano da educação infantil para os adultos e crianças falarem sobre o assunto. E também é uma discussão necessária para superar a ideologia do branqueamento evitando que as crianças perpetuem discursos sobre atributos de negros e brancos. As crianças reproduzem comportamentos adquiridos historicamente e socialmente pelos adultos não somente na

instituição, e que estes são possíveis de reelaboração futuramente e as modificações no currículo escolar podem ser uma possibilidade de mudanças para uma visão crítica da vivência em uma sociedade (VANZUITA, 2015).

A perspectiva dos dois últimos trabalhos se articula com as discussões iniciais presentes nos demais artigos, os quais consideram que as relações étnico-raciais estabelecidas na educação infantil entre as crianças estão marcadas por preconceitos e discriminações resultantes das práticas que as(os) professoras(es) e escola organizam e oferecem nos seus espaços e tempos. Além disso, o negro é e pode ser representado de forma negativa através dos meios de comunicação e informação, assim como pelas famílias no decorrer do processo de socialização da criança neste ambiente. É possível compreender a partir da leitura destes trabalhos, que é necessário e fundamental a inclusão da temática étnico-racial nas práticas e currículos escolares das instituições de Educação Infantil. Neste sentido, desenvolver práticas constantemente com as crianças é uma forma de implementar de fato as preposições da Lei nº 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003) e do Parecer nº003/2004 (BRASIL, 2004b).

Destaca-se que, as produções encontradas nos 2 anos 36ª e 37ª nas reuniões da ANPED Nacional foram, de certa forma, imprescindíveis para pensar as relações étnico-raciais no contexto da educação infantil e que as mesmas demonstram a importância de serem constantemente estudadas pelas professoras tanto na formação inicial, quanto continuada. Este é um aspecto apontado no terceiro e quarto artigo e implicitamente pelos demais quando destacam a necessidade de desenvolverem práticas pedagógicas que possibilitem a valorização da criança negra para construção das suas identidades de forma positiva.

No que diz respeito às relações étnico-raciais estabelecidas entre as crianças negras e brancas em detrimento da cor de sua pele, do cabelo crespo apontadas pelas discussões dos artigos nas Reuniões 36ª e 37ª é importante salientar que elas já vêm, historicamente, sendo construídas desde o período da escravidão, pois a representação do corpo do negro está ligada aos maus tratos e castigos realizados pelos senhores de escravos. Segundo Gomes (2002, p.42),

> Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais.

É decorrente desta situação que os negros e as negras silenciam sua cultura, e revestem-se de uma cultura branca europeia modificando seus cabelos crespos, suas formas de vestir, de falar, entre outros aspectos (GOMES, 2002). O medo da inferioridade e a vergonha de ser visto a partir da representatividade de um corpo escravizado acaba por silenciar muitos corpos de negros e negras nos espaços escolares sejam por eles próprios ou por outras pessoas. Assim como o corpo, o cabelo também faz parte da constituição da cultura e da identidade negra e o mesmo pode ser utilizado como critério discriminatório. Silva (2007, p. 496), salienta que,

> [...] sentimentos e percepções de superioridade, inferioridade, relações de imposição e de submissão não se constroem nem única, muito menos primeiramente nas escolas. Relações sociais, de modo notável relações de trabalho, relações étnico-raciais fazem parte da vida das pessoas, tanto pela vivência direta, quanto pela experiência de outros que as expõem em relatos, em recomendações.

Dias (2011a, p.7) destaca que, tem visto "[...] por meio de várias pesquisas que dentre as muitas marcas que são objetos de discriminação e preconceito, portanto, de dor está o fato de ser uma criança negra e ter cabelos crespos". Esse sentimento de dor inicia-se desde a infância quando somos obrigados a amarrar nossos cabelos para cima fortemente deixando os nossos olhos puxados e quando nas brincadeiras somos chamados de "nego do cabelo duro". A respeito disso Gomes (2002) diz que, muitas crianças negras sofrem com apelidos pejorativos em relação ao seu cabelo que é chamado de "cabelo ruim", "cabelo duro', "cabelo de bombril". Ou como relata Santiago (2014, p.64), em sua pesquisa que, uma criança a partir de uma história contada pelas docentes acordou chorando e falando que seu cabelo era "*igualzinho ao da bruxa",* todo armado. Segundo este autor,

> A menina negra, ao se levantar chorando por acreditar que seus cabelos a tornam uma bruxa - personagem dentro do ideário infantil brasileiro responsável por fazer mal às crianças pequenininhas - revela o peso de um padrão estético que liga o conceito de belo aos cabelos lisos, às tonalidades de pele clara, apresentando a gravidade que estes padrões exercem sobre os sujeitos. Diante de um espaço racista, racializado, uma história com bruxa de cabelo armado tem uma conotação diferenciada, uma vez que fornece imagens negativas do que é ser alguém com aquele tipo de cabelo, fundando a ideia de que é ruim ter cabelos esteticamente semelhantes aos da personagem (SANTIAGO, 2014, p.64).

Tais apelidos são considerados como uma expressão de racismo e de desigualdade e ainda expressa um conflito. Diante disso, muitos(as)negros e negras alisam seus cabelos crespos para sair do lugar de inferioridade, de baixa autoestima, outras vezes, mudar o cabelo crespo pode "[...] representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e

criativas de usar o cabelo" (GOMES, 2003, p.3). Assim como podem expressar independência ou relutância as normas sociais. Outras formas de discriminação e preconceito que ocorrem nas instituições de educação infantil é a forma como as professoras tratam as crianças negras em relação às crianças brancas. Oliveira, Fabiana (2004), destaca em sua dissertação de mestrado, que as crianças negras eram excluídas das formas de carinho "paparicação" ficando pouco tempo no colo das professoras e cada criança negra era acompanhada por um apelido. Segundo Santiago (2014, p.32), "[...] ao negar o carinho e a atenção para as crianças pequenas negras, as/os docentes legitimam a lógica excludente da sociedade, favorecendo a regulamentação de uma hierarquia racial fundamentada no colonialismo racista".

Neste contexto, as crianças negras percebem que as crianças brancas recebem mais carinho que outras e, a partir disso, as crianças brancas reproduzem o sentimento de negação não querendo brincar com as crianças negras, ou dar a mão, assim como as chamando por apelidos pejorativos. E as crianças negras constroem um sentimento de inferioridade e, outras vezes, demonstram diversas formas de resistência a este não acolhimento afetivo. Para Dias (2011a, p.10),

> Uma criança desde bebê percebe quando alguém é bem mais aceito pelos adultos que outro. Não é difícil para elas perceberem se brancos recebem mais carinho, mais beijos, mais abraços, se suas fotos são mais expostas, se os lugares destinados a determinada criança é ou não privilegiado. Todas as crianças: brancas, negras ou indígenas são capazes de perceber a desigualdade instalada nos ambientes quando essa existir. Mesmo que ainda não consigam verbalizar isso, percebem. Por vezes, as educadoras que sustentam essa desigualdade sem se atentar, repetem formas interativas preconceituosas e discriminatórias, noutros casos as educadoras percebem essa realidade, mas se calam.

Dessa forma, as professoras também estabelecem relações negativas em relação às crianças negras e isso significa que o discurso de igualdade falado por muitas professoras que "*tratam todos iguais"* acaba sendo contraditório. Porque, a rejeição não acontece somente pelas crianças brancas, mas também pelas professoras brancas e negras que acabam expressando um sentimento de negação sobre a criança negra. Esse racismo de ambas as professoras faz parte de um processo histórico fortíssimo que deixou marcas negativas sobre o negro e estas são aprendidas por nós, muitas vezes na família, na escola e/ou em outros meios de comunicação e informação.

Santiago (2014), também aponta para um silenciamento da cultura negra na instituição de educação infantil pesquisada, pois não se encontravam aspectos e representações da cultura negra nas histórias contadas pelas crianças e nos brinquedos, existindo apenas uma boneca negra a qual não era oferecida durante as brincadeiras pelas professoras. Em sua grande

maioria não existia imagens da criança negra nas paredes da instituição. Porém, as imagens que estavam nas salas das crianças de 2 a 3 anos e no corredor estavam isoladas e desconectadas do contexto social. Feital (2016) também relata em sua dissertação que a maioria das crianças que frequentavam as instituições públicas de Educação Infantil eram negras, porém, estas não eram contempladas nos murais e paredes das escolas. E que a lembrança do povo negro acontecia apenas no dia 20 de novembro quando se comemora o Dia da Consciência Negra. Observa-se o quanto a escola pode silenciar a cultura negra contribuindo para a aprendizagem de forma equivocada por parte das crianças.

Cabe ressaltar que, a criança negra durante interações que envolvem relações de dominação e hierarquização e atitudes discriminatórias agem com resistência e uma delas é a reação de bater no outro. E nesse sentido, as crianças negras não são compreendidas pela comunidade escolar que as acusa de serem violentas. Quanto à criança que pratica a discriminação não é tomado o mesmo procedimento (DIAS, 2011b). Outras formas de não aceitar o enquadramento racista são expressas pelas crianças negras através dos choros, das mordidas e dos gritos (SANTIAGO, 2014). São a partir destas ações que as crianças negras e brancas também acabam construindo percepções, opiniões, e referências negativas sobre o pertencimento étnico-racial dos negros valorizando outros.

Dias (2011b, p. 189) destaca que,

> Os saberes da criança sobre o sentido de ser negro ou branco na sociedade brasileira têm origem na família, na educação informal, no ambiente de vida, na experiência com os pares, nas músicas que ouve, nas revistas e nas propagandas que vê, nas piadas que escuta, nos gestos que identifica, enfim na sua convivência social em diferentes âmbitos e por diferentes meios de linguagem.

Tais aprendizagens sobre o negro começam antes do ingresso da criança na instituição de educação infantil e quando começa a frequentá-la podem aprender aspectos negativos ou positivos sobre o negro, ou seja, a escola é um espaço que pode contribuir para o silenciamento da cultura negra e para a afirmação e reprodução de estereótipos negativos em relação à cor da pele e do cabelo, como também pode atuar para a superação e ressignificação destes conceitos possibilitando debates, diálogos e reflexões sobre as questões raciais. Gomes (2003, p. 176) destaca que,

> As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória.

Para Cavalleiro (2006), na escola o racismo pode se perpetuar através do material pedagógico; do universo semântico pejorativo; da negação da diversidade racial brasileira; na formação da equipe da escola e na minimização das consequências do racismo. É importante que as professoras discutam com as crianças as diferenças raciais sobre suas impressões acerca destas diferenças e façam as crianças refletirem sobre as mesmas e também é fundamental que as professoras possibilitem outras referências durante esta reflexão e discussão. Porém, outras vezes, como afirma Dias (2011a), com medo de tocar no assunto sobre as relações raciais as professoras sentem-se despreparadas para abordá-lo com as crianças preferindo silenciar-se. Portanto,

> A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro. Nem sempre os professores e as professoras percebem que, por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também, na relação do negro com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar (GOMES, 2003 p.176).

Percebe-se que a escola acaba, na maioria das vezes, priorizando apenas a cultura branca europeia como sendo importante e positiva e, neste sentido, exclui e/ou minimiza a cultura negra e indígena a patamares inferiores. Parece que nesta situação é mais cômodo as professoras não falarem a respeito das questões raciais, pois podem suscitar dúvidas e constrangimento por parte delas e também por não saberem lidar com certas questões, do que buscar compreender e aprender como incluir discussões sobre os negros e indígenas na escola. Cavalleiro (2006, p.89-90) aponta que,

> Muitas vezes, professores e professoras deslocam a questão étnica da condição de problema central, desviando-a para um nível secundário, tentando traçar uma linha paralela de igualdade entre conflitos distintos, fazendo com que o conflito racial fique em segundo plano. Acontecimentos como esses podem ser entendidos como pequenos detalhes do cotidiano escolar. São reveladores, porém, de uma prática que prejudica severa e diretamente o desenvolvimento dos alunos negros e, indiretamente, a todos os indivíduos que recebem tais informações.

Dessa forma, torna-se fundamental a escola trabalhar em uma perspectiva de valorização das relações raciais, principalmente das que tratam sobre o corpo e o cabelo crespo da criança negra, pois além destas marcas suscitarem curiosidade e conflitos nesta faixa etária que as crianças estão, o corpo e o cabelo crespo do negro são vistos como símbolos que fazem parte da constituição da identidade negra. Desse modo, a forma como

eles são abordados e vistos nos diferentes espaços (família, escola, sociedade) podem trazer significados positivos de sua ancestralidade ou estereótipos negativos. Ou seja, dependendo como as crianças e adolescentes lidam com a sua identidade negra e com o preconceito em relação à cor da pele e cabelo poderemos, hoje, ter um "[...] adulto que acumula certos traumas raciais ou que lida com desenvoltura diante dos seus dilemas étnicos e raciais" (GOMES, 2002, p. 47).

Essa autora esclarece que, "[...] a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro" (GOMES, 2003, p.171). A construção de identidade positiva em uma sociedade que ensina o negro desde cedo a negar a sua cultura para ser bem aceito torna-se um desafio a ser enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiras. E a escola como um dos espaços que interfere na construção da identidade negra pode valorizar as identidades como estigmatizá-las, discriminá-las ou ainda negá-las (GOMES, 2003).

Neste contexto, cabe às professoras que têm uma função importante na identidade das crianças trabalharem em uma perspectiva antirracista que possibilite as crianças por meio de práticas pedagógicas e projetos construírem percepções e aprendizagens positivas sobre os negros e as negras e os indígenas, entre outros. Outrossim, é fundamental possibilitar experiências positivas que permitam as crianças brancas e negras terem um outro olhar sobre o corpo do negro, o seu cabelo crespo e a sua cultura afro-brasileira. Dias (2011a, p.13) afirma que,

> A partida para uma educação antirracista na educação infantil não é o discurso moralizante de "como é feio ser racista ou preconceituoso ou de como não devemos discriminar o amiguinho, pois todos são filhos de Deus". Falas muito comum entre as educadoras desejosas de ensinar uma postura mais adequada aos seus alunos em situações conflitantes. São bem-intencionadas, porém produzem pouco efeito na construção da percepção de igualdade. Essa percepção deve fundamentar-se no princípio de que as pessoas são portadoras dos mesmos direitos de serem amadas, cuidadas, ensinadas, respeitadas e educadas.

Uma educação antirracista, assim como uma educação para as relações raciais necessita de formação de professoras que objetivem proporcionar discussões e reflexões acerca das relações raciais. E, a partir desta formação cabe as professoras se apropriarem destes conhecimentos e disseminá-los em suas práticas pedagógicas e projetos. Não basta apenas as professoras fazerem cursos de formação continuada, elas precisam colocar esta temática como importante para serem abordadas no cotidiano da instituição e desenvolvê-las,

pois, somente assim o que os marcos legais propõem sobre a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana darão vida e garantia que as nossas crianças aprenderão sobre as origens africanas.

Santiago (2014, p.108) ressalta que "[...] os/as docentes e instituições que optarem em estabelecer relações positivas com as diferenças étnico-raciais, devem procurar desarticular suas amarras coloniais do racismo, que persiste em existir nas creches e pré-escolas". Um trabalho nesta perspectiva contribuirá para o fortalecimento do pertencimento étnico-racial dos negros e não negros e para o reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e dos diferentes povos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a) destacam a importância de uma reeducação das relações étnico-raciais, ou seja, uma educação que estabeleça relações positivas entre os diferentes grupos étnico-raciais, negros, brancos, indígenas, asiáticos, no sentido de que ambos possam trocar conhecimentos, aprendizagens, e desconstruírem equívocos sobre a história e a cultura negra, construindo assim uma sociedade justa e igual.

Uma educação para as relações étnico-raciais também possibilitará que a criança negra se orgulhe de sua cultura, história, identidade, bem como proporcionará para as pessoas brancas conhecerem a importância da influência e a contribuição da história e cultura do povo negro para a constituição do Brasil. Desse modo, é fundamental reconhecer, respeitar os valores, os processos históricos, a cultura, as lutas da população negra, assim como compreender os sofrimentos que os africanos e afro-brasileiros sofreram e ainda sofrem (BRASIL, 2004b). De acordo com Silva (2007, p.490),

> A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Portanto, as professoras possuem um compromisso em trabalhar nesta perspectiva, pois teremos que desconstruir as experiências conhecidas até então sobre o negro no Brasil superar o preconceito e a discriminação vivenciada por este povo e possibilitar experiências

que abordem outras histórias que tratam de aspectos positivos e das contribuições, dos negros, indígenas, asiáticos e europeus. Além disso, trabalhar nesta perspectiva é compreender que o povo negro possui uma história de luta e resistência e, a partir disso, possibilitar às crianças negras e brancas através das práticas pedagógicas aprenderem sobre si mesmo e sobre os povos africanos compreendendo suas histórias, seus modos de ser e viver, construindo assim outros olhares.

Sendo assim, parto do princípio que a formação continuada de professoras e a discussão das relações raciais na educação infantil, presente nas dissertações e nos artigos da ANPED Nacional demonstram que nós docentes precisamos, urgentemente, repensar e desenvolver práticas promotoras de igualdade racial que contribuam para que as relações raciais estabelecidas entre as crianças, e os adultos e crianças aconteçam de forma positiva. E que temos um longo caminho a ser percorrido, pois a discussão sobre a temática das relações raciais na educação infantil ainda é recente no cenário educacional.

4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS QUE BALIZARAM A PESQUISA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos: a abordagem e o tipo de pesquisa, o problema de pesquisa, o objetivo geral, objetivos específicos, as questões de pesquisa, a técnica de coleta de dados e a análise temática que gerou os dados.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO ESTUDO DE CASO

A pesquisa desenvolvida ancorou-se em uma abordagem qualitativa, pois esta busca compreender melhor a realidade dos sujeitos no que diz respeito ao que eles falam, pensam e expressam, sobre suas ações e a dos outros e sobre os significados que dão às suas experiências vivenciadas (BAUER; GASKELL, 2014).

Lüdke e André (1986, p.11-13), baseados em Bogdan e Biklen (1982), apresentam em seu livro cinco características sobre a pesquisa qualitativa:

> 1. A pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
> 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
> 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
> 4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
> 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é fundamental para coletar os dados que envolvem os significados que os sujeitos dão ao mundo e as situações que vivem no seu cotidiano, assim como ela, possibilita ao pesquisador compreender em profundidade o que os sujeitos pesquisados entendem sobre determinado assunto. A pesquisa qualitativa preocupa-se com a qualidade dos significados que os sujeitos dão às suas experiências e vivências. Ou seja, o pesquisador que desenvolve a pesquisa qualitativa não é neutro, pois ele interage com o contexto dos sujeitos pesquisados atribuindo significados ao que deseja conhecer e comunica toda esta interação através dos dados coletados e analisados ao longo da pesquisa.

Segundo Minayo (2009, p. 21) a pesquisa qualitativa, “[...] trabalha com o universo dos significados dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” É um conjunto de fenômenos humanos que constitui a realidade social, onde cada ser humano pensa, age, interpreta suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilha com outros seres humanos. Isto é, cada ser humano possui uma forma de agir, pensar, interpretar e compreender as ações a partir da realidade que vive. E como ele é um ser que vive em

sociedade e que interage com outros seres acaba compartilhando suas ações, significados, experiências e vivências.

Na perspectiva de compreender os significados que os sujeitos dão acerca de suas realidades vividas e com a temática étnico-racial é que o trabalho teve como problemática de pesquisa: de que forma é possível abordar a temática étnico-racial na formação continuada de professoras(es) dentro da instituição de Educação Infantil? Para atender a problemática de pesquisa elaboraram-se quatro questões de pesquisa: (1) Como está ocorrendo a formação continuada de professoras(es) da Educação infantil dentro da instituição escolar no que tange a temática étnico-racial, com foco na cultura afro-brasileira e africana? (2) Que subsídios à formação continuada de professoras(es)oferecem para os docentes trabalharem com a temática étnico-racial, com foco na cultura afro-brasileira e africana com as crianças? (3) Quais as possibilidades e limites para o desenvolvimento de ações em relação à temática étnico-racial nos processos de formação continuada de professoras(es)na instituição de Educação Infantil? (4) Quais os desafios para a formação de professoras(es) em relação à temática étnico-racial na instituição de Educação Infantil?

Para atender ao problema e as questões de pesquisa apresenta-se como objetivo geral: investigar como é possível abordar a temática étnico-racial, tendo como foco a cultura afro-brasileira na formação continuada de professoras, em uma instituição de Educação Infantil. E como objetivos específicos: evidenciar nos processos de formação continuada de professoras(es) da Educação Infantil aspectos/materiais relacionados à temática étnico-racial com foco na cultura afro-brasileira e africana que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas; discutir na formação continuada com as professoras(es) os desafios em relação à inclusão da temática ético-racial, da cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e construir na formação continuada de professoras(es), uma sensibilização em relação à temática étnico-racial que possa influenciar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças.

Na intenção de atender a demanda da pesquisa optou-se por uma pesquisa do tipo estudo de caso que visou um estudo em profundidade de um determinado assunto ou temática. De acordo com Yin (2010, p.39), “[...] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Neste trabalho, o estudo em profundidade foi referente à temática étnico-racial amplamente debatida em encontros formativos dentro de uma Escola Municipal de Educação Infantil do Município de São Gabriel.

Lüdke e André (1986) afirmam que, o estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e em profundidade. Assim como visa à descoberta de elementos, aspectos, ou dimensões novos que podem emergir durante o desenvolvimento do estudo. Estas autoras ainda destacam que o estudo de caso pode representar, às vezes, diferentes e conflitantes pontos de vista numa situação social. Concordo com as autoras neste aspecto, pois os diferentes pontos de vistas puderam ser vistos nitidamente nas discussões das professoras em relação à temática étnico-racial.

No que se refere à coleta de dados no estudo de caso, Yin (2010) destaca que, a coleta pode ser realizada através de várias fontes de evidências como, por exemplo, por meio de observação direta, observação participante, registros em um arquivo, artefatos físicos e entrevistas. O autor destaca que, nem todas essas fontes são relevantes para todos os estudos de caso, porém, o pesquisador precisa conhecer os procedimentos de cada fonte de evidência. Ou seja, é importante que o pesquisador tenha clareza antes de entrar em campo sobre o objeto da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos para operacionalização do trabalho, bem como ter desenvolvido teórico e metodologicamente alguns pressupostos para o encaminhamento da pesquisa. E também é fundamental saber quem investigar, o tempo e o espaço para coletar os dados e quais as técnicas possíveis que combinam ou que sejam relevantes para o desenvolvimento efetivo e qualitativo da pesquisa (MINAYO, 2009).

Assim, no que se refere ao contato direto e constante com o contexto e os sujeitos envolvidos, a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso que busca compreender em profundidade os significados e as experiências que os sujeitos dão às suas ações e a sua vida, foram realizadas entrevistas narrativas com as professoras nos encontros formativos desenvolvidos dentro da escola.

4.2 ENTREVISTA NARRATIVA

Falar de entrevista é discorrer sobre um instrumento de coleta de dados muito utilizado em pesquisas sociais e aplicado no campo da educação para tratar de pesquisa sobre escola, legislação educacional, avaliação, planejamento, formação de professores, entre outros.

As entrevistas segundo Gil (2008) é uma técnica de coleta de dados que se constituem em uma interação social onde pesquisador e pesquisado dialogam sobre determinado assunto. Este é um momento em que o pesquisador coleta informações do(s) entrevistados. Além disso, a entrevista possibilita o pesquisador (entrevistador) obter em profundidade informações, percepções, experiências, compreensões importantes do pesquisado

(entrevistado) sobre determinado assunto ou temática. Lembrando que para isso é necessário estabelecer um clima favorável e agradável para que o pesquisado fale sem ser induzido a dar respostas que o pesquisador deseja ouvir.

Lüdke e André (1986, p.33-34) afirmam que,

> [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

Nesta mesma linha, de interação entre pesquisador e pesquisado, optou-se pela entrevista narrativa que melhor se encaixa na proposta desta dissertação de mestrado e que se fez relevante para contar e relatar as experiências das professoras e sobre o que elas pensam a respeito da temática étnico-racial. Bauer e Gaskell (2014, p.93) destacam que, a entrevista narrativa busca encorajar e estimular "[...] um entrevistado a contar, a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social". Para estes autores a entrevista narrativa é considerada como método de pesquisa qualitativa que visa contar, relatar histórias sobre ou acontecimentos na perspectiva dos entrevistados.

Para Muylaert et al., (2014, p. 194) "[...] as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando à profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional". Bauer e Gaskell (2014, p.93), também afirmam que "[...] a entrevista narrativa é considerada como uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade com características específicas".

Isso porque as narrativas possibilitam ao pesquisador contar através dos seus escritos os relatos, as histórias e as experiências que são contadas pelos participantes, e estes, no momento que estão contando suas histórias vão ressignificando e reconstruindo suas próprias histórias do passado do presente e também projetam o futuro. Neste sentido, podemos concordar que, "[...] os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas" (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11).

Dessa forma, narrar consiste em contar experiências, situações, vivências, histórias do passado e presente a outras pessoas. Ao mesmo tempo em que um sujeito relata suas experiências a outrem, ele pode se reconhecer como tal, sujeito pertencente daquela história. Ou seja, narrar é um processo relacional em que uma ou mais pessoas falam sobre si próprias

a outras pessoas ou para outras pessoas e assim vão construindo a sua identidade, pois é na relação com o outro que a construímos. Vale destacar ainda que, narrar "[...] tem, pois, que ver com a identidade em dois sentidos: enquanto os sujeitos se constituem através de narrações, mas também enquanto através delas se apresentam aos outros" (MELUCCI, 2001, p.97, tradução minha).

Quando contamos sobre nossas vidas e experiências, primeiramente falamos a nós mesmos, depois falamos sobre nós mesmos e, por fim, relatamos sobre nós a outras pessoas e sobre outras pessoas (MELUCCI, 2001). Nesse processo, o pesquisador está profundamente envolvido com os participantes de forma colaborativa, pois é na interação e no diálogo com o outro sujeito pesquisado (podendo ser co-pesquisadores) que as narrativas vão emergindo.

É importante ressaltar que na entrevista narrativa o entrevistador também precisa tomar cuidado para não influenciar as respostas do entrevistado, a fim de manter a validade da perspectiva do entrevistado (BAUER; GASKELL, 2014). Além desse cuidado que é fundamental é necessário que o entrevistador mantenha o respeito em relação ao entrevistado no que diz respeito a sua cultura, valores, espaço e tempo acordados para momento da entrevista. E ainda saber fazer uma escuta sensível e atenta sobre as informações relatadas a fim de captar não somente a fala, mas também as expressões corporais dos entrevistados, pois no momento da entrevista o entrevistador deve ficar atento às comunicações verbais e não-verbais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A coleta dos dados da entrevista narrativa foi realizada através da gravação das falas das professoras, a fim de obter dados mais completo da pesquisa. Tanto para Gil (2008), quanto para Minayo (2009) a gravação das entrevistas somente poderá ser efetivada mediante consentimento do entrevistado. Por isso, é imprescindível que no primeiro contato o entrevistador informe o entrevistado a respeito do objetivo da pesquisa, sobre o que se trata as questões, sobre o livre consentimento da gravação, sobre a importância das informações do entrevistado para a pesquisa, assim como deixar claro sobre o caráter confidencial e o anonimato das informações coletadas. Todas as informações compõem um conjunto que se pode chamar de processo ético da pesquisa.

Para análise dos dados da entrevista narrativa houve referência em um dos procedimentos propostos pelos autores Bauer e Gaskell (2014, p.107) que se configura como uma análise temática em que:

> As unidades do texto são progressivamente reduzidas em duas ou três rodadas de séries de paráfrases. Primeiro, passagens inteiras, ou parágrafos, são parafraseados em sentenças sintéticas. Estas sentenças são posteriormente parafraseadas em

> algumas palavras-chave. Ambas as reduções operam com generalização e condensação de sentido. Na prática, o texto é colocado em três colunas: a primeira contém a transcrição, a segunda contém a primeira redução, e a terceira coluna contém apenas palavras-chave.

As palavras-chave são as categorias que podem ser criadas para cada entrevista narrativa e depois "[...] ordenadas em um sistema de categorização para todas as entrevistas narrativas do projeto. O produto final é a interpretação das entrevistas juntando estruturas de relevância dos informantes, com as do entrevistador" (BAUER; GASKELL 2014, p.107). É um momento em que as análises das entrevistas são articuladas com os referenciais teóricos.

É importante deixar claro que utilizei a análise temática como base para minhas análises, porém, fiz algumas adaptações que foram realizadas da seguinte forma: previamente foram estabelecidas as categorias (experiências vividas; organização dos espaços, tempos e materiais; personagens negros, cotidiano da educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial), em cima das quais foram construídas as propostas dos encontros formativos. Em cada encontro formativo realizado as professoras discutiram, contaram, expressaram suas ideias, histórias em relação a cada categoria. As falas narrativas das professoras em relação a essas categorias foram transcritas e geram os dados da pesquisa.

Após a gravação com base em cada categoria as falas das professoras foram transcritas por mim e depois selecionadas para as análises, em pequenos textos, parágrafos que julgo importante e relevante para atender a problemática e os objetivos da pesquisa. A partir destes pequenos textos foram realizadas interpretações das narrativas das professoras articuladas aos aportes teóricos que balizaram esta dissertação.

Dessa forma, busquei contar, narrar através das entrevistas narrativas sobre o que pensam, compreendem as professoras em relação à temática étnico-racial realizadas nos encontros formativos. Quando as professoras falam da sua prática, contam da sua experiência, das suas concepções, daquilo que acreditam, estão narrando a sua experiência. Sabemos hoje que a docência construída pelo professor carrega inúmeras impressões das suas experiências anteriores, principalmente sua escolarização (TARDIF, 2014). Pensar as narrativas como uma estratégia de buscar dar voz as professoras é, ao mesmo tempo, compreender que suas práticas e concepções (inclusive quando tratamos do tema das relações étnico-raciais) e entendê-las entre o fio que nos une entre o passado, o presente, o futuro, que não precisa ser linear, mas que impacta os nossos cotidianos (CONNELLY; CLANDININ, 1995).

Desse modo, através da entrevista narrativa é possível perceber o quanto as relações étnico-raciais impactam e estão presentes no nosso cotidiano na escola e, portanto, é

fundamental que estas sejam narradas, contadas para que possamos buscar formas positivas de lidar com esta temática no contexto da educação infantil começando pelas modificações das nossas concepções, das nossas aprendizagens e conhecimentos sobre a temática para transformar nossas práticas na escola infantil. Pensando em uma forma das professoras trabalharem com a temática étnico-racial é que foram realizados cinco encontros formativos que serão apresentados no capítulo a seguir quando abordo sobre o campo da pesquisa.

5 CAMPO DA PESQUISA: DO CONTEXTO MUNICIPAL AO CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA

Este capítulo aborda o contexto do Município de São Gabriel e da Escola Municipal de Educação Infantil pesquisada e sobre os encontros formativos, os quais configuram-se como produto final desta dissertação.

5.1 O MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL

O Município de São Gabriel está localizado na fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, às margens da BR 290, Rota do Mercosul. Situada num corredor de importação e exportação. Possui uma área territorial de 5.020 km², com aproximadamente 65 mil habitantes segundo dados do IBGE em sua última pesquisa em 2006. A região apresenta paisagens típicas da fronteira gaúcha, e sua economia está ligada, principalmente, à agropecuária, produção de arroz, soja e corte de gado.

A história de São Gabriel remota aos idos de 1750 quando surgiram as primeiras instâncias jesuíticas dos Sete Povos das Missões. Neste ano, foi assinado o Tratado de Madri que trouxe consequências sérias e dolorosas às Reduções Jesuíticas do Alto do Uruguai. Com a assinatura deste Tratado originou-se uma sangrenta guerra Guaranítica que dispersou "[...] quase todos aldeados missioneiros durante e depois da Batalha do Caiboaté travada na Coxilha do mesmo nome a trinta e cinco quilômetros da nossa sede municipal" (FIGUEIREDO, 1984, p.55). Com este Tratado o que constituía o território atual do município deixou de ser da Espanha e passou a ser de Portugal. Porém, as disputas entre índios, castelhanos e portugueses, somente permitiram a demarcação do território em 1784.

A Batalha Caiboaté ocorreu em 1756 entre índios guaranis dos Sete Povos contra forças luso-espanholas. Em 1893 ocorreu a Batalha do Cerro do Ouro de Revolução Federalista liderada por Gaspar Silveira Martins e Gumercindo Saraiva contra governo de Júlio de Castilho. Segundo Osório Santana Figueiredo (2014, p.210) "[...] São Gabriel é fruto da Colônia do Sacramento que veio a culminar com o Tratado de Santo Idelfonso (1º de outubro de 1777)". Este tratado fixou a linha divisória entre as Coroas Portuguesa e Espanhola. Em 1800 iniciou-se a povoação chamada de São Gabriel do Batovi fundada por Dom Felix de Azara de origem espanhola. No ano de 1811 o povoado teve grande impulso com a criação do 1º Regimento de Cavalaria Miliciano, sob comando do Coronel João de Deus Menna Barretto mais tarde Marechal e Visconde de São Gabriel.

Na Revolução Farroupilha em 1840 foi Capital da República Rio-grandense. Em 1846 com a Lei Providencial nº 8, de 4 de abril São Gabriel foi elevada à categoria de município com a instalação da primeira Câmara de Vereadores. Esta data é considerada de emancipação e de feriado municipal. No mês de setembro de 1846 teve a eleição para os primeiros vereadores e a posse dos mesmos. Osório Santana Figueiredo (2014, p.213) destaca que no dia "[...] 15 de dezembro de 1859, a Lei Providencial nº 443 eleva à categoria de cidade, com as atuais denominações Vila de São Gabriel, Cachoeira e Bagé". São Gabriel passou a ser uma cidade independente em 1872 e passou a ser Comarca, deixando o termo Caçapava.

Historicamente, São Gabriel é chamado de Terras Dos Marechais, pois nesta cidade nasceram os Marechais: João Propício Menna Barretto, Fábio Patrício de Azambuja, o Presidente da República Hermes Rodrigues da Fonseca e João Batista Mascarenhas de Moraes e o Comandante da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial, durante as batalhas na Itália.

A rede de ensino possui 12 escolas de Educação Infantil, 23 de Ensino Fundamental e duas Universidades, são elas: Universidade da Região da Campanha (URCAMP) que oferece 10 Cursos Superiores, um Técnico e um Sequencial e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) que dispõe os cursos de Gestão Ambiental, Engenharia Florestal, Biologia e Agronomia.

São Gabriel é um município que historicamente foi local de várias batalhas e combate, desde a sua fundação quando seu território era apenas campo, mato, lagoas e rios, ocupados inicialmente pelos indígenas e depois com a vinda dos portugueses e espanhóis que disputaram entre si este vasto território até a demarcação territorial ser aprovada e o município tornar-se cidade.

5.2 A ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL VÓ EDY GARAGORRI TEIXEIRA

A Escola Municipal de Educação Infantil Vó Edy Garagorri Teixeira foi inaugurada no dia 5 de julho de 2012 e está localizada no Município de São Gabriel/RS, na rua Maria Adelaide, número 3, no Bairro Progresso. A escola passou a denominar-se Vó Edy Garagorri Teixeira, em razão do enorme trabalho social e de caridade que esta senhora realizou durante a sua existência. "*Edy Garagorri Teixeira caracterizou-se por uma pessoa abnegada às causas sociais, serena que transmitia muita paz e tranquilidade. Vivenciou o cristianismo, sendo colaboradora das questões sociais, deixando uma lição de vida a ser seguida"*

(CLEMENTINA). A escola é mantida pela Prefeitura Municipal de São Gabriel vinculada à Secretaria Municipal de Educação. O modelo da escola é do Proinfância[7] tipo B que tem capacidade de atendimento de até 224 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), e 112 crianças em período integral.

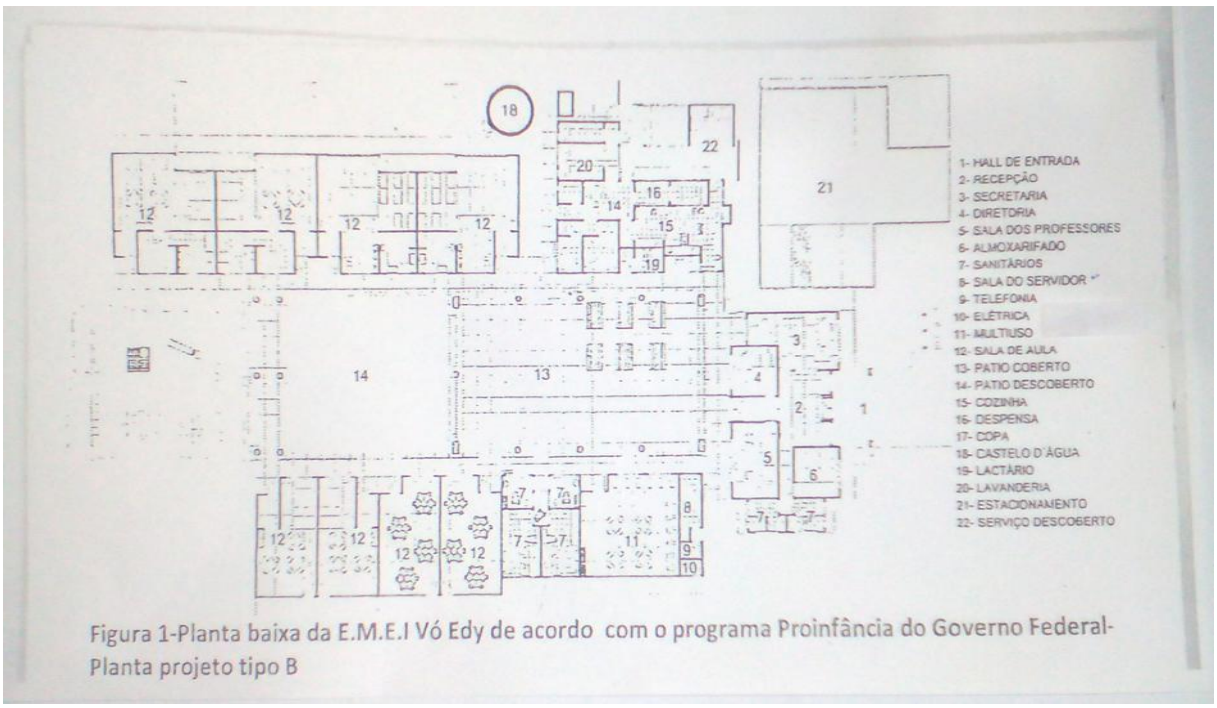
Figura 1 - EMEI Vó Edy Garagorri Teixeira

Fonte: Arquivo da autora

No que diz respeito à estrutura física a escola hoje está distribuída da seguinte maneira: bloco central (saguão, secretaria, sala da direção, sala dos professores, almoxarifado, banheiros masculino e feminino); pátio interno coberto; bloco esquerdo (sala da Vigilare, refeitório, banheiro feminino e masculino infantil, inclusive para deficientes, cinco salas, sendo que pela manhã quatro são ocupadas pelas turmas da pré-escola e uma do Maternal III, destas salas três possuem pátio nos fundos); bloco direto (cozinha, lactário, área de serviço, dispensa, gás, lavanderia, sala de Berçário I, sala de Berçário II, sala do Maternal I e sala Maternal II). Todas as salas de aula deste bloco possuem banheiros anexos, dormitórios e pátio nos fundos, com exceção do Berçário I que não possui banheiro na sala, mais um espaço para troca de fraldas; Pátio e pracinha descobertos. Na planta arquitetônica disposta a seguir, o número 11 (em 2013 era o espaço multiuso) hoje é uma sala ocupada pela turma de pré-escola.

[7] Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil responsável pela construção de creches e pré-escolas, bem como pela aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, os quais são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sobre o Proinfância.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>. Acesso em: 14 set. 2017.

Figura 2 - Planta arquitetônica da escola



Fonte: Figura obtida através do Projeto Político-Pedagógico (2013) da escola.

O funcionamento da escola é em turno integral ou parcial, de acordo com o número e vagas e necessidade das famílias, atendendo a no máximo 120 crianças em cada turno de funcionamento de acordo com a planta do programa Proinfância (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2013). A idade das crianças é de quatro meses até cinco anos e 11 meses, as quais estão neste ano de 2017 distribuídas nas seguintes turmas:

- **Berçário -** 19 vagas (entre manhã e tarde)- 4 meses a 1 ano e 5 meses
- **Berçário II**- 20 vagas (entre manhã e tarde)- 2 anos
- **Maternal I**- 21 vagas (entre manhã e tarde)- 2 anos a 2 anos e 5 meses
- **Maternal II**- 16 vagas (entre manhã e tarde)- 3 anos
- **Maternal III**- 17 vagas (entre manhã e tarde) - 3 anos e 5 meses
- **Maternal Parcial**- 14 vagas (tarde) - 2 anos e 5 meses a 3 anos e 5 meses
- **Pré A1-** 18 vagas (manhã) - 4 anos para 5 anos
- **Pré A2-** 14 vagas (manhã) - 4 anos para 5 anos
- **Pré A3**- 20 vagas (tarde) - 4 anos para 5 anos
- **Pré B1-** 12 vagas (manhã) -5anos para 6 anos
- **Pré B2-** 11 vagas (manhã) - 5anos para 6 anos
- **Pré B3-** 17 vagas (tarde) - 5anos para 6 anos
- **Pré B4-** 17 vagas (tarde) -5anos para 6 anos

As turmas totalizam 216 vagas quase alcançando a capacidade máxima de atendimento nos dois turnos, manhã e tarde que é de 224 crianças segundo o modelo de escola do Proinfância tipo B. É importante mencionar com base nas fichas de matrículas das 216 crianças, 7 são identificadas como raça preta[8] pelas famílias, 14 como pardas, 107 como brancas e 88 não consta nenhuma identificação ou declaração quanto à raça/cor.Vale destacar que os dados constatados aqui são fruto de uma pesquisa na ficha de matrícula das crianças, pois na certidão de nascimento que fica junto a esta ficha não consta mais a raça/cor da criança. No quadro a seguir, podemos verificar a porcentagem de crianças pretas, pardas, brancas, e sem identificação:

Quadro 3 - Percentual raça/cor das crianças da E.M.E.I.

Quantidade de crianças	Identificação quanto à raça/cor	Porcentagem
7 crianças	Pretas	3,24%
14 crianças	Pardas	6,48%
107 crianças	Brancas	49,53%
88 crianças[9]	**Não consta identificação**	**40,74%**

Fonte: Produzido pela autora, com base nas fichas de matrículas disponibilizadas pela escola.

A partir deste quadro percebe-se que a porcentagem de crianças negras e pardas é relativamente baixa em relação às crianças brancas e as não identificadas. Em relação às crianças pardas o percentual de crianças negras não chega a ser tão baixo, mas há uma diferença de 3,24%. A baixa porcentagem de crianças negras pode ser justificada pelo fato de que a comunidade que frequenta a escola é de classe média alta, a maioria com poder aquisitivo. E também pelo fato de que os pais não identificaram ou declararam seus filhos(as) nas fichas de matrículas como negras, tornando difícil a contagem exata destas crianças. Porém, a partir da minha observação como professora acredito que por mais que as famílias não identifiquem seus filhos como negros, pode-se encontrar um percentual de 10% de crianças negras de diferentes tons de pele.

É valido afirmar que o processo de não identificação ou declaração quanto à raça/etnia negra principalmente, pode se dar pelo fato de que ser negro no Brasil, se declarar como negro ou negra é algo muito complexo, porque envolve questões históricas profundas e

[8] A palavra preta está na ficha de matrícula das crianças no item de identificação raça/cor. Neste item as famílias marcam um X de acordo com a etnia de seu filho ou filha.
[9] Das 88 crianças não identificadas quanto a raça/cor não foi possível problematizar a ausência das crianças negras.

dolorosas, sociais e decisões políticas vivenciadas desde o período escravocrata. Segundo Santos (2012, p. 8), “[...] é possível reafirmar que ser negro no Brasil é, antes de tudo, um reconhecimento social e político”. E ainda, tornar-se negro é se reconhecer e se aceitar como pertencente de determinado grupo étnico-racial com suas características valores, crenças e compartilhar estes na sociedade.

Quanto às profissionais que trabalham na escola podemos destacar aqueles que são docentes, e não docentes. Em relação aos docentes (professoras), em 2016 o quadro de profissionais estava composto por 14 professoras com as seguintes formações:

Quadro 4 - Docentes e sua formação

PROFESSORAS	FORMAÇÃO
Professora Concursada para Educação Infantil	Magistério, Graduação em Educação Física, Pós-Graduação em Educação Infantil
Professora Concursada para Educação Infantil	Técnico do Magistério, Graduação em Pedagogia e Pós em Educação Especial e Educação inclusiva
Professora Concursada para Educação Infantil	Magistério, Licenciatura em Matemática, Pós-Graduação em Educação Matemática
Professora Concursada para Educação Infantil	Pedagogia Especialização em Gestão Educacional, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (em andamento).
Professora Concursada para Educação Infantil	Magistério, Graduação em Matemática e Pós em Metodologia e Ensino de Matemática e Física
Professora Concursada para Educação Infantil	Graduação em Pedagogia Pós-Graduação em Educação Especial
Professora Concursada para Educação Infantil	Pedagogia, Pós-Graduação em Educação Infantil
Professora Concursada para Educação Infantil	Pedagogia
Professora	Magistério com regime CLT
Professora Concursada- Educadora Social	Magistério Pedagogia com Habilitação Pré-Escolar Pós-Graduação em Educação Infantil
Professora Concursada Series Iniciais	Magistério
Professora Concursada Séries Iniciais	Pedagogia, Pós-Graduação em Educação Infantil Pós em Psicopedagogia Institucional e Clínica (em andamento)
Professora Concursada Séries Iniciais	Pedagogia
Professora Concursada Séries Iniciais	Pedagogia

Fonte: Produzida pela autora.

A partir de 2017, o quadro de professoras foi modificado, devido ao ingresso de novas professoras e a saída de outras professoras para diferentes escolas. O novo quadro de profissionais está organizado com as professoras que participaram da pesquisa e são identificadas por nomes fictícios Africanos, tendo em vista a temática étnico-racial abordada

nesta dissertação. Os nomes fictícios são de mulheres negras, algumas professoras e outras que se destacaram nas artes, na música, no teatro e/ou são estudiosas e escritoras que, de alguma forma, tiveram uma contribuição social. Estes nomes foram retirados do programa *Heróis de Todo Mundo*, uma coletânea de vídeos que conta a história de vida das personalidades negras brasileiras, contendo também atrizes e atores contemporâneos. Este programa faz parte do projeto a *Cor da Cultura*. Cada nome fictício foi escolhido após a leitura da biografia de cada personalidade (mulher) negra e que tivesse alguma relação com as professoras que participaram dos encontros formativos. E as professoras que não participaram da pesquisa são identificadas apenas pela etapa que são concursadas. Vale lembrar que, está em apêndice uma breve história de cada personalidade negra cujo nome foi utilizado neste quadro para identificar as professoras.

Quadro 5 - Docentes com nomes fictícios e sua Formação

(continua)

Professoras	Etnia/raça	Formação	Tempo que trabalha na Educação Infantil
MARIA FIRMINA Concursada para Educação Infantil	BRANCA	Técnico do Magistério, Graduação em Pedagogia e Pós em Educação Especial e Educação Inclusiva,	1 ano e 8 meses
LÉLIA Concursada para Educação Infantil	NEGRA	Pedagogia, Especialização em Gestão Educacional e Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (em andamento).	4 anos e 5 meses
ANTONIETA Concursada para Educação Infantil	BRANCA	Magistério, Graduação em Matemática e Pós-Graduação em Educação Matemática.	1 ano e 2 meses
ANA Concursada para Educação Infantil	BRANCA	Magistério, Graduação em Educação Física e Pós-Graduação em Educação Infantil	4 anos
MARIA AUXILIADORA Concursada para Educação Infantil	BRANCA	Magistério, Licenciatura em Artes, Pós-Graduação em Metodologia do ensino das artes e educação: interdisciplinaridade e transversalidade	8 anos
CAROLINA	BRANCA	Magistério, Regime CLT	5 anos
CLEMENTINA	BRANCA	Magistério com regime CLT	28 anos
THEREZA Concursada- Educadora Social	BRANCA	Magistério, Pedagogia com Habilitação Pré-Escolar e Pós-Graduação em Educação Infantil	20 anos
LAUDELINA Contratada para educação infantil	BRANCA	Magistério, Pedagogia, Pós em Psicopedagogia	4 anos
EUZÉBIA Concursada para Séries Iniciais	BRANCA	Magistério, Pedagogia	5 anos

Quadro 5 - Docentes com nomes fictícios e sua Formação

(conclusão)

ELISETH Contratada para Educação Infantil	PARDA	Magistério, Graduação em Matemática, Pós-Graduação em Matemática e Física	4 meses
MARIA BEATRIZ Concursada para Séries Iniciais	BRANCA	Magistério, Pedagogia (em andamento)	2 anos
Professora Concursada para Séries Iniciais	NEGRA	Magistério	9 anos
Professora Concursada em Educação Infantil	BRANCA	Pedagogia; Pós-Graduação em Educação Especial	13 anos
Professora Concursada para Séries Iniciais	BRANCA	Pedagogia, Pós-Graduação em Gestão Escolar e em Psicopedagogia	5 anos

Fonte: Produzido pela autora.

Cabe destacar a seguir, os profissionais não docentes, considerados como aquelas pessoas que ajudam as professoras na organização de suas salas, que cuidam da limpeza da escola, que servem a alimentação, ou seja, que são indispensáveis na manutenção e organização da escola contribuindo também para educação e cuidado das crianças. Portanto, o quadro de profissionais não docentes é composto pelas monitoras,profissionais da limpeza, serviços gerais, cozinheiras e um funcionário da manutenção. São 32 monitoras(es), sendo 14 pela manhã e 18 à tarde com escolarização de nível médio e cursando o Curso Normal; 2 funcionárias de limpeza; 3 cozinheiras, sendo todas terceirizadas; 2 profissionais não docentes de serviços gerais, que estão com problemas de saúde e, por este motivo, uma auxilia a diretora atendendo as crianças na porta, anotando o número de crianças e monitoras que têm em cada turma, entre outros serviços,e a outra, fica com a parte de lavanderia e reposição dos materiais de higiene como (sacos plástico de lixo, sabonete líquido, toalhas de rosto e banho, lençóis, etc.) e um profissional da manutenção. Dessa forma, destaca-se na tabela 6 a quantidade de monitoras e professores que atende cada turma por turno.

Quadro 6 - Quantidade de professoras e monitoras(es) por turno

(continua)

TURMAS	**Número de crianças**	**Quantidade de professores e monitores por turno**
Berçário I	19	Monitoras pela manhã e 4 pela tarde
Berçário II	20	1 Professora e 3 Monitoras pela manhã 3 à tarde
Maternal I	21	1 Professora e 3 Monitoras pela manhã e 2 à tarde
Maternal II	16	1 Professora, 1 Monitora pela manhã e 1 pela tarde

Quadro 6 - Quantidade de professoras e monitoras(es) por turno

(conclusão)

Maternal III	17	1 Professora pela manha 1 professora a tarde, 1 Monitora pela manhã e 1 pela tarde
Maternal Parcial tarde	14	1 Professora e 2 Monitoras
Pré A1-Manhã	18	1 Professora e 1monitora
Pré A2 Manhã	14	1 Professora
Pré A3 Tarde	20	1 Professora 1 Monitora
Pré B1 Manhã	12	1 Professora 1 Monitora
Pré B2 Manhã	11	1 Professora
Pré B3 (tarde)	17	1 Professora e 2 Monitores
Pré B4 (tarde)	17	1 Professora e 2 Monitores

Fonte: Produzido pela autora.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (2013) a Escola Municipal de Educação Infantil Vó Edy Garagorri Teixeira está dividida em setores: Administrativo (direção e secretaria), Pedagógico (coordenadora, professores e monitores), Alimentação (nutricionista e cozinheiras) funcionários terceirizados, serviços (limpeza e manutenção) todos os funcionários. A escola Municipal de Educação Infantil Vó Edy Garagorri Teixeira busca priorizar as ações e cumprimentos das orientações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010). E também traz embasamentos para sua proposta pedagógica a Constituição Federal de 1988 e autores como Henri Wallon, Maria Montessori, Freinet e Lev Vygotsky. Sendo assim, a presente escola foi o campo principal para o desenvolvimento dos encontros formativos com as professoras na busca de qualificar as práticas com as crianças com foco na temática étnico-racial.

5.3 ENCONTROS FORMATIVOS

A proposta do projeto foi apresentada em junho de 2016 à diretora que estava no cargo, a qual concordou com o trabalho a ser desenvolvido com as professoras. Acordamos juntas que as discussões poderiam acontecer na escola após o término do dia, e que os encontros formativos poderiam ser quinzenais, pois nem todas as professoras ficam o turno integral na escola. Depois deste diálogo conversei com as professoras da possibilidade de juntas discutirmos sobre questões acerca da temática étnico-racial na formação de professoras da educação infantil. No primeiro momento, o grupo de professoras demonstrou interesse em

discutir tal temática e algumas salientaram importância de se discutir esta temática, tendo em vista a inexistência da mesma nas escolas, assim como a cultura indígena.

Como o município trocou de gestão, a escola passou a ser gestada por outra diretora, a qual foi professora na escola no ano de 2016. Tendo em vista esta nova gestão entrei em contato com a nova diretora em janeiro de 2017 e conversamos sobre a proposta do projeto e a mesma ficou ciente e concordou com o estudo. Também foi apresentado o resumo da pesquisa e a proposta dos encontros formativos ao Setor de Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação para fins de liberação da pesquisa para que ela pudesse ser desenvolvida na escola.

Em maio de 2017 foram organizados os dias e as datas juntamente com as professoras em uma reunião pedagógica onde foi apresentado, novamente o projeto, o termo de consentimento e a proposta do trabalho a ser desenvolvida. A partir desta organização e participação decidiu-se que os encontros formativos aconteceriam aos sábados, mas não quinzenalmente como fora a proposta inicial, tendo em vista alguns eventos, reuniões pedagógicas, Festa Julina, Formações Continuadas oferecidas pelo município, elaboração de pareceres, Mostra Pedagógica, entre outros, que a escola tinha agendado.

Tendo em vista o inicio das férias de julho o último encontro aconteceu no dia 18 deste mesmo mês na terça-feira. É importante mencionar que das 15 professoras, apenas 12 participaram das formações. As professoras foram identificadas por nomes africanos tendo em vista a temática discutida. A escolha dos nomes fictícios africanos de cada professora se deu com base nas características de cada professora. Cada encontro formativo teve duração de 2 a 3 horas de discussão, com intervalo dependendo do envolvimento do grupo e das discussões que foram realizadas.

Para dar início as discussões a respeito da temática étnico-racial inicialmente, foram organizados 10 encontros. Após a qualificação do projeto e uma reflexão sobre a importância destes 10 encontros decidiu-se diminuir para 5 encontros tendo em vista que estes necessitavam ser mais dinâmicos e já que foi uma proposta de formação no contexto da escola estes necessitavam ser diferentes de um curso com disciplinas. Além disso, pelo fato de que talvez até o final dos encontros eu não teria público e nem adesão para discussão da temática. A partir disso, os encontros ficaram organizados da seguinte forma:

Quadro 7 - Encontros formativos

(continua)

Data	Encontros Formativos
20/05/17 **1º Experiências vividas**	As professoras foram organizadas para realizar uma discussão em grupo sobre o que compreendiam a respeito das palavras*: racismo, preconceito, raça, cotas raciais*. Após cada discussão o grupo escreveu e conceituou cada palavra. Ao longo desta discussão foi solicitado que as professoras relatassem experiências vividas por elas em relação ao preconceito e/ou racismo na escola com as crianças ou em sua vida pessoal. Após estas discussões e relatos para finalizar o encontro foi passado um vídeo *"Choque de realidade*[10]*"***,** com intuito de sensibilizá-las com a temática e refletirmos sobre a mensagem que o vídeo estava nos mostrando.
27/05/17 **2º- Organização dos espaços, tempos e materiais**	As professoras foram convidadas para fazerem uma pesquisa pela escola a fim de procurarem materiais (livros infantis, teóricos, brinquedos, objetos, imagens) e espaços que estivessem relacionados à cultura afro-brasileira e africana. **Após esta busca discutimos sobre as seguintes questões:** - Os materiais que encontramos oferecem subsídios para nosso trabalho com as crianças? Quais? - Como poderíamos organizar os materiais, os espaços e os tempos na escola ou na sala que contemplem a cultura afro-brasileira e ou africana? (Colocar em um painel) Com a construção do painel finalizamos as nossas discussões.
03/06/17 **3º Personagens negros**	As professoras foram organizadas em pequenos grupos para construir uma história, representada através de desenhos. A história tinha que ter como cenário uma sala de educação infantil e personagens. Disponibilizei folhas de ofício, lápis de cor, caneta, giz de cera, canetas coloridas e o seguinte enunciado para a construção da história: **Em uma turma de educação Infantil**... Depois da construção cada grupo apresentou a sua história. O objetivo desta dinâmica inicial foi mobilizar as professoras no que diz respeito à temática étnico-racial para depois debatermos sobre dois personagens negros: Saci-Pererê e Negrinho do Pastoreio que são muito utilizados em atividades com as crianças no dia do folclore 25 de agosto. **Discussão sobre as lendas Saci-Pererê e Negrinho do Pastoreio** Foi entregue para cada grupo uma lenda. Um grupo ficou responsável pela lenda do Saci-Pererê e o outro pela lenda do Negrinho do Pastoreio. A partir disso, solicitou-se que os grupos dialogassem e escrevessem sobre quem era cada personagem. Terminado este momento, cada grupo socializou quem era o seu personagem lendo o que havia escrito. Após esta escrita foi realizada a seguinte pergunta: comentem o que vocês pensam a respeito das lendas do Negrinho do Pastoreio e do Saci-Pererê? Depois desta discussão foi entregue uma folha com as seguintes problematizações: O que os personagens têm em comum? Como aprenderam tais lendas? Como tais representações circulam hoje? E se já contaram essas lendas para alguma turma? Como foi a experiência? Estas problematizações foram respondidas e escritas pelos dois grupos em conjunto. Para finalizar o encontro foi passado o vídeo *"Dolltest- Os efeitos do racismo em crianças (POR)"*[11], com intuito das professoras pensarem sobre o que o vídeo nos mostra a respeito das representações que as crianças aprendem sobre as bonecas negras.
10/06/17 **4º - Refletindo sobre relatos vividos e o nosso cotidiano**	Neste encontro as professoras foram organizadas em trios para fazer uma leitura e discussão dos relatos que receberam. Cada grupo discutiu sobre as impressões que tiveram dos relatos. Os relatos vividos são experiências reais que aconteceram em instituições de educação infantil no Rio Grande do Sul. As discussões feitas pelos pequenos grupos e relatadas no grande grupo com base nas seguintes questões:

[10] YOUTUBE. **Choque de realidade**: Unicef realiza campanha emocionante sobre preconceito racial. [S.l]. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VjWsTT340ZE>. Acesso em: 20 set. 2017.

[11] YOUTUBE. **Doll Test** - Os efeitos do racismo em crianças (POR). [S.l]. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CdoqqmNB9JE>. Acesso em: 20 set. 2017.

Quadro 7 - Encontros Formativos

(conclusão)

	- Como as crianças negras têm sido tratadas com base nesses relatos? - Como as crianças negras têm sido tratadas na nossa escola? **Relatos vividos** RELATO 1- Em uma escola de Educação Infantil, no momento do mamar todas as crianças receberam a mamadeira pelas professoras, exceto uma criança negra que foi a última a receber a sua mamadeira para a mamar. RELATO 2- Em uma escola de Educação Infantil, uma professora negra, no primeiro dia de aula em uma turma de maternal ao conversar com as crianças no momento da rodinha de conversa para conhecê-las, foi abordada por um menino negro que, ao passar a mão em seu braço disse: *prof você é bonita igualzinho a minha mãe!* A professora respondeu: *obrigada você também é bonito!* Quando a conversa terminou o menino ficou próximo da professora por alguns minutos, passando a mão em seus braços e cabelos com admiração. A professora muito feliz retribuiu o carinho passando a mão no rosto do menino. Depois deste momento o menino fora brincar com os colegas. RELATO 3 – Na escola de Educação Infantil que minha filha estuda as coleguinhas dela não queriam brincar com ela porque ela era preta. Por este motivo minha filha chegava em casa todos os dias dizendo que não queria mais ir à escola. Eu não falava nada para ela e nem pensei em ir até a escola com medo que isso ficasse pior. RELATO 4- Em uma escola de educação infantil uma professora com uma criança negra no colo disse: este é meu macaquinho! Em outra situação, na mesma escola outra professora chamou a criança negra de bombonzinho. RELATO 5- Em uma escola de Educação Infantil as crianças estavam na fila e uma criança branca se recusou a colocar a mão no ombro da sua colega que era negra. A professora sem saber como agir diante da situação retirou a criança negra da fila e a pegou em sua mão. RELATO 6- Um dia, em casa, meu primo (criança negra de 3 anos) chegou e disse: eu não sou preto né prima? Eu sou marrom? A prima (adolescente negra de 15 anos) impactada com a colocação do menino disse: não, você é negro igualzinho a mim! O menino quase chorando respondeu: eu sou marrom, não quero ser preto, é feio.
18/07/17 **5º- Construção de práticas promotoras de igualdade racial**	Neste último encontro as professoras foram organizadas na sala das professoras e para cada uma entregou-se folhas e materiais para que pudessem a partir das discussões, reflexões e das experiências realizadas nos encontros formativos pensarem e construírem uma ou mais práticas relacionadas à cultura afro-brasileira que pudessem ser trabalhadas com as crianças de sua turma ou de toda a escola para além da confecção de bonecas negras. Lembrando que as práticas promotoras de igualdade racial relacionadas à cultura afro-brasileira necessitam de pesquisa e conhecimento por parte do professor e também das crianças e suas famílias. As tentativas de práticas promotoras de igualdade raciais foram coladas em um painel que ficou exposto na escola.

Fonte: Produzido pela autora.

As discussões foram realizadas em torno destes cinco encontros e os dados coletados foram gravados com auxílio de um gravador para fins de coletar os dados na íntegra. Vale

destacar que os encontros formativos configuraram-se como o produto final desta pesquisa que resultou em algumas mudanças no contexto da escola.

No primeiro encontro formativo participaram 8 professoras (*Antonieta, Euzébia, Thereza, Ana, Carolina, Maria Firmina, Lélia e Clementina)*, incluindo a pesquisadora. Neste dia, o grupo de professoras demonstrou muito envolvimento com as discussões relatando suas experiências vividas, pois contar as suas histórias fez com que elas se lembrassem das pessoas que estavam envolvidas nestas ações e pensassem nas histórias. Tão empolgadas com a discussão deste dia, na semana posterior, as professoras relataram para outras professoras o quanto estava prazeroso estudar sobre o meu projeto. Acredito que essa conversa com as demais professoras tenha mobilizado mais professoras a estarem presente no segundo e terceiro encontro.

No segundo encontro estiveram presentes 11 professoras *(Antonieta, Thereza, Euzébia, Maria Firmina, Maria Auxiliadora, Ana, Lélia, Carolina, Clementina, Laudelina e Maria Beatriz)* contando com a pesquisadora. No terceiro encontro estavam presentes 12 professoras (*Antonieta, Thereza, Euzébia, Maria Firmina, Lélia, Maria Auxiliadora, Ana, Carolina, Clementina, Laudelina, Maria Beatriz e Eliseth)* contando a pesquisadora. Também tivemos neste dia 03 de junho de 2017 a participação da coordenadora pedagógica de educação infantil do município, que também é professora de educação infantil, totalizando 13 professoras. Vale destacar que, a coordenadora passará a ser chamada através de um nome fictício (*Luiza*), a qual foi uma mulher negra que teve sua contribuição social durante as revoltas contra a escravidão.

Nestes encontros, o grupo estava maior e por este motivo foi dividido em dois pequenos grupos em alguns momentos para dinamizar as discussões. Foram dois encontros de muitas risadas, pesquisas dos materiais na escola e de trocas de conhecimento em relação as lendas Saci-Pererê e o Negrinho do Pastoreio. Nestes dois encontros, devido o grupo estar maior não foi possível coletar falas individuais de todas as professoras, tendo em vista que, durante a exposição das discussões dos pequenos grupos uma ou duas professoras falaram pelo grupo enquanto outras ficaram em silêncio. Percebeu-se que, quando o grupo estava pequeno, as discussões fluíam mais, e no grupo maior ocorriam algumas dispersões, conversas paralelas como: assuntos pessoais ou referentes à escola dificultando um pouco a centralidade na temática precisando de um tempo maior para retomar as discussões.

No quarto encontro participaram 8 professoras **(***Maria Firmina, Lélia, Thereza, Euzébia, Ana, Carolina, Laudelina, Maria Auxiliadora)* que discutiram os relatos vividos levado pela pesquisadora. Neste encontro, as professoras ficaram surpresas com os relatos que

estavam lendo e que estes eram relatos reais. Ressalta-se que estes quatro encontros ocorreram aos sábados e o último foi realizado na terça-feira dia 18 de julho de 2017 após o horário da aula, tendo em vista o início das férias na quinta-feira dia 20 de julho de 2017. Neste encontro foi realizada uma tentativa de construir práticas promotoras de igualdade racial. Cabe destacar que, na semana anterior o grupo se organizou com a pesquisadora em saber da possibilidade de desenvolver a formação e quais professoras iriam participar. Na terça-feira fizemos o encerramento das discussões deste trabalho com 8 professoras *(Maria Firmina, Lélia, Thereza, Euzébia, Ana, Carolina, Laudelina, Maria Auxiliadora)*, as quais participaram praticamente de todos os encontros.

Vale destacar que, todas as (15) professoras foram convidadas para participar dos encontros formativos. Assim como, todas foram avisadas previamente por mim e pela diretora sobre cada data das formações que foram organizadas e decididas em conjunto. As participações das professoras ficaram a critério delas, pois não eram obrigadas a participar, mas como afirma a diretora *Thereza "seria importante que todas participassem para colaborar com o trabalho da colega e também para qualificar o nosso trabalho".*

As três professoras que não participaram dos encontros formativos tiveram seus motivos, duas professoras pelo horário e a não disponibilidade de estar em São Gabriel, pois residiam em outra cidade e dependiam de ônibus para vir até escola. E a outra professora negra não participou da pesquisa por não se sentir à vontade com a temática. E também teve uma professora durante as discussões nos encontros formativos que preferiu ficar neutra durante as discussões, hora concordando com as colegas, hora observando e ficando em silêncio apenas. Percebe-se também que isso ocorria quando o grupo de professores era maior, e tinha de ser separado em pequenos grupos como ocorreu no segundo e terceiro encontro em alguns momentos.

O meu papel enquanto pesquisadora e professora participante dos encontros, foi mediar as discussões sem induzir as respostas das professoras, mas tentar demonstrar através destas,como poderíamos abordar esta temática com as crianças. Foi promovendo as discussões a partir de algumas problematizações, que foi possível coletar as falas das professoras sobre o que elas pensavam e compreendiam a respeito da temática étnico-racial. A visão da gestão sobre os encontros formativos foi de que estes abriram um leque para muitas possibilidades de pensar sobre a temática étnico-racial na escola trazendo contribuições para o trabalho das professoras, instigando elas a pensarem sobre suas práticas e reconhecendo que ainda há muito que estudar sobre esta temática.

Nas palavras de algumas professoras os encontros formativos superaram as suas expectativas, pois, primeiramente, acreditavam que iria ser somente discussões teóricas, mas quando começaram a se envolver perceberam que a proposta era diferente e dinâmica. Outras falaram que não esperavam outra forma de trabalho, pois eu sou uma pessoa dinâmica que mobiliza as pessoas a sua volta. Além disso, a professora *Ana* relatou: "*a gente começou a participar destes encontros por companheirismo com a colega e eu acho que foi bem interessante e gratificante"*.

Notou-se que no dia anterior de cada encontro que iria ser realizado, algumas professoras perguntavam entusiasmadas sobre o que iríamos discutir no sábado demonstrando assim estarem interessadas em relação à temática. Durante o encontro escutava as professoras conversando sobre como estava bom discutir sobre a temática étnico-racial com as colegas, e que esta era uma oportunidade para sentar junto e estudar sobre um assunto tão importante que no dia a dia não dá para debater e que em outros momentos esta discussão não é pautada. Foram momentos para se conhecerem entre si, conversarem com as colegas que dividem turmas e com aquelas que são do turno inverso.

Percebeu-se também, que as professoras inicialmente se demonstraram tímidas para com a temática, mas no decorrer dos encontros formativos foi possível perceber o envolvimento e interesse das mesmas pela temática étnico-racial resultando em transformações de suas práticas com as crianças, suas concepções e ações. Além disso, observa-se que com estes encontros foi plantada uma sementinha em cada professora e que ainda precisamos de mais discussões sobre a referida temática para potencializar cada vez mais as nossas práticas.

Acredita-se que cabe não somente a escola fomentar estas discussões, mas sim, ao município em disponibilizar dentro da carga horária das professoras formação continuada de professoras da educação infantil dentro das escolas para debater não somente sobre a temática étnico-racial, mas também sobre outras temáticas que são necessárias e importantes para esta etapa. E que estes encontros formativos foram iniciativas positivas de formação no contexto da escola infantil que serão discutidas e analisadas no capítulo a seguir.

6 DOS ENCONTROS FORMATIVOS ÀS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS

Neste capítulo apresento como cada encontro formativo foi desenvolvido, quantas professoras participaram, a duração de cada formação e as narrativas das professoras sobre as categorias: experiências vividas; organização dos espaços, tempos e materiais; personagens negros, cotidiano da educação infantil; práticas promotoras de igualdade racial.

6.1 COSTURANDO AS NARRATIVAS COM OS APORTES TEÓRICOS: ENCONTROS FORMATIVOS NA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL

Neste capítulo, analiso as falas das professoras articuladas aos aportes teóricos que balizaram a construção deste estudo sobre a temática étnico-racial na formação continuada de professoras da educação infantil. As análises aqui apresentadas são elaboradas a partir das narrativas das professoras, discutidas nos cinco encontros formativos que configuram-se como produto final desta dissertação, desenvolvidos no contexto da Escola Municipal de Educação Infantil Vó Edy Garagorri Teixeira do Município de São Gabriel/RS. Para a coleta de dados utilizou-se da entrevista narrativa como forma de coletar os relatos e histórias contadas pelas professoras. E para a análise das entrevistas narrativas organizou-se a escrita baseada na análise temática proposta por Bauer e Gaskell (2014), a qual consiste na transcrição do texto, depois na redução do texto em parágrafos ou sentenças sintéticas e, ao final essas sentenças são parafraseadas em palavras-chave, ou seja, categorias. Com base nesta proposta elaboraram-se algumas adaptações: primeiramente, estabeleceram-se cinco categorias, são elas: experiências vividas; organização dos espaços, tempos e materiais; personagens negros, cotidiano da educação infantil; práticas promotoras de igualdade racial. Em cada encontro discutiu-se uma dessas categorias e, a partir delas, emergiram o texto, ou seja, as falas das professoras que foram transcritas e serão analisadas na sequência. As análises estão divididas em momentos que caracterizam cada encontro formativo incluindo cada categoria analisada.

6.1.1 Primeiro momento

O primeiro encontro formativo foi realizado no sábado dia 20 de maio de 2017 com duração de 3 horas. Compareceram 8 professoras*(Maria Firmina, Clementina, Euzébia, Ana, Thereza, Carolina, Lélia e Antonieta)* contando com a pesquisadora. Para discutir sobre a categoria *experiências vividas* foi realizada inicialmente uma discussão com o grupo de

professoras sobre as palavras: *Preconceito, Racismo, Cotas raciais e Raça* com o objetivo de investigar o que elas pensavam e sabiam sobre cada uma destas palavras. As professoras enquanto debatiam entre si, escreviam conceituando o que entendiam por cada palavra.

No decorrer desta discussão as professoras foram relatando e contando as experiências vividas em relação ao preconceito racial na escola ou em sua vida pessoal. Portanto, para fins de melhores esclarecimentos e compreensão analiso as falas das professoras sobre as palavras *Preconceito, Racismo, Cotas raciais e Raça* articulando as experiências vividas. Algumas falas das professoras sobre estas palavras não são individuais e sim coletivas, pois para esta discussão as sete professoras foram falando juntas sobre o que compreendiam sobre cada palavra, hora concordando com as demais, hora ficando em silêncio ou contando suas experiências, que envolveram preconceito e racismo. Os relatos sobre as experiências são individuais, porém, a professora *Euzébia* neste momento permaneceu neutra sem relatar sua experiência. Neste sentido, respeitou-se a sua decisão, pois talvez ela não se sentisse bem para socializar com o grupo.

6.1.1.1 Experiências vividas

As análises apresentadas aqui estão relacionadas inicialmente às compreensões e entendimentos das professoras sobre as palavras *Preconceito, Racismo, Cotas raciais e Raça*, na mesma ordem que elas foram fazendo suas discussões. Portanto, as experiências vividas em relação ao preconceito e ou racismo estão articuladas ao longo do texto, pois elas foram relatando à medida que foram escrevendo suas percepções.

As professoras iniciaram a discussão sobre a palavra *preconceito*, pois julgaram ser mais fácil de defini-la. As falas das professoras são as seguintes:

> *Acho que preconceito é uma coisa relacionada a escravidão. Vem de lá de todo o sofrimento. Preconceito é algo construído historicamente (CLEMENTINA).*
> *Ana: O preconceito sobre o negro está relacionado a bandido. O negro é visto como bandido (ANA).*
> *Eu acho que o preconceito é um pré-julgamento que as pessoas fazem umas das outras sem se conhecerem (ANTONIETA).*
> *[...] o preconceito também acontece com a questão da religião de não aceitar uma da outra (EUZÉBIA).*
> *[...] os negros fazem preconceito com eles mesmos, pois têm negros que não se aceitam (CAROLINA).*

Partindo destas discussões elas chegaram à conclusão e escreveram*: "Pré-conceito": Fazer um julgamento sem conhecimento da causa.* Percebe-se que nas falas e pela escrita das

professoras, que elas têm a compreensão de que o preconceito é algo construído historicamente e traz ranços da escravidão e que ainda este acontece em relação à religião. Tal entendimento vai ao encontro de estudos realizados. A autora como Gomes (2005), destaca que o preconceito é um julgamento prévio negativo sobre um indivíduo que pertença a um determinado grupo étnico-racial ou em relação à religião. São opiniões e conceitos formados previamente sobre si e o outro. Quando a professora *Carolina* fala que os negros não se aceitam e a professora *Ana* comenta que o "negro é visto como bandido" isso está ligado a algo maior, pois os negros são vítimas do racismo que coloca estereótipos negativos relacionado a sua identidade étnico-racial resultando na autorrejeição e negação do negro de si próprio e do outro seu semelhante.

Além disso, "[...] o negro associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica, impregna o texto com bastante frequência" (ROSEMBERG, 1985, p.84 apud SILVA, 2005, p. 27). Relacionando a escuta das professoras com os estudos teóricos e a vivência no âmbito da educação infantil, percebo que tais estereótipos depreciativos, palavras e atitudes violentas contribuem para que as crianças negras internalizem representações negativas não gostando de si próprias e de seus semelhantes. E as crianças brancas expressem um sentimento de superioridade em relação aos negros. Diante disso, saliento que precisamos problematizar o que as crianças têm aprendido sobre ser negro em diversos contextos de nossa sociedade.

Neste enfoque, os estudos apontam que não há como o negro se aceitar enquanto aprendermos que ser negro é ruim, feio e isso é propagado historicamente na sociedade, por uma ideologia do branqueamento que faz com que o negro reproduza o preconceito do qual são vítimas. Como afirma Gomes (2005, p.46) aprendemos a ver o negro como inferior devido às suas características físicas e a sua origem africana porque,

> [...] vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória. Além disso, porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país.

A soma disto tudo pode contribuir para a propagação do racismo e das desigualdades em diversos setores da sociedade. É a partir desta propagação que as crianças aprendem e constroem seus primeiros julgamentos em relação à criança negra e seus ancestrais e, a partir das suas concepções e opiniões podem reforçar o racismo. No que diz respeito ao racismo, as professoras *Thereza, Ana, Antonieta e Maria Firmina* relataram:

> *Eu acho que o racismo não está ligado ao negro somente é em relação a todas as raças (ANA).*
> *Acho que está relacionado ao preconceito. Quando uma pessoa não gosta da outra (THEREZA; MARIA FIRMINA).*
> *Eu sofria discriminação quando eu era criança por ter a pele bem branquinha e o cabelo preto. Me chamavam de Branca de Neve. É tem a ver com o preconceito (ANTONIETA).*

Ambas chegaram à conclusão e escreveram que: o *"[...] racismo é um preconceito em relação a raça".* Percebe-se que elas possuem o entendimento de que o racismo tem relação com preconceito, e realmente o racismo se consolida através do preconceito e da discriminação. E não é apenas o negro que sofre racismo, mas também pessoas de diferentes grupos étnicos e pessoas com identidades sexuais diferentes como gay e os homossexuais. Gomes (2005, p.52) destaca que o racismo é,

> [...] por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Para Santiago (2014, p. 83-84) "[...] o racismo é um elemento castrador da vida, impedindo o florescimento de possibilidades múltiplas e construindo de modo autoritário um conjunto de modos pré-estabelecidos de vidas". É um processo que não pode continuar sendo negado por nós brasileiros, pois ele existe e se não refletirmos e reagirmos, ele se propagará cada vez mais limitando os negros e as negras de se expressarem na e com a sua cultura desde crianças. Muitas pessoas, principalmente os negros e as negras sofrem com o racismo em relação à sua cor de pele e por terem cabelos crespos, pois estes são vistos, normalmente, como algo feio, ruim, ou seja, que foge do padrão socialmente instituído que é o cabelo loiro e liso. Corroborando com Gomes (2005) a cor da pele e o cabelo crespo são elementos determinantes que colocam as pessoas negras em locais e situações desiguais diferentes das pessoas não negras.

Os relatos das professoras sobre suas experiências demonstram que o racismo está presente nas relações entre as crianças e que acontecem com as crianças negras, principalmente relacionadas com a cor da pele, que nestes relatos está descrita como cor "preta". Silva (2005, p.31) sinaliza que, "[...] as denominações e associações negativas em relação à cor preta podem levar as crianças negras, por associação, a sentirem horror à sua

pele negra, procurando várias formas de literalmente se verem livres dela, procurando a ‘salvação’ no branqueamento”. Os relatos das professoras denunciam o quanto as crianças negras sofrem preconceito e discriminação em relação à cor de sua pele. E que, tanto as famílias quanto as escolas não estão preparadas para abordar e lidar com os problemas raciais.

> *Um dia meu filho chegou para mim e falou: mamãe posso brincar com aquele menino da cor diferente? Eu fiquei meio assim... Como da cor diferente? Aquele que tem a pele mais escura!Quando ele me perguntou isso é que percebi que a gente não tinha ensinado o Matheus sobre isso (THEREZA).*
> *Na minha turma, ao levar as crianças para o pátio, na formação da fila uma aluna não queria colocar a mão no ombro da colega. Daí eu perguntei por que você não quer colocar a mão na colega? Ela respondeu que não colocaria mão no ombro da colega porque ela era “preta”. Eu não sabia o que fazer e para evitar que a aluna escutasse tal comentário, separei as duas e não falei mais sobre o assunto (ANA).*
> *Na minha turma, no dia do aniversário dos alunos, sempre chamava eles para frente da turma para que pudéssemos cantar parabéns e dar um abraço fraterno. Daí eu comecei a observar a atitude de uma das alunas que, dependendo do colega ela não ia até ele para abraçar. Quando chegou o dia do aniversário dela, chamei ela para frente da turma para os colegas cantar os parabéns e abraçar ela. Todos os colegas foram até ela e a abraçaram. Notei que ela recebeu e retribuiu o abraço de todos (ANTONIETA).*
> *Eu tenho um aluno que nas brincadeiras não queria brincar com o outro aluno preto para não pegar a cor dele. Eu expliquei que as pessoas são diferentes umas das outras, cada um nasce como Deus quis. Devemos gostar de todas as pessoas e a cor não pega uma da outra (CLEMENTINA).*

Observa-se nas falas das professoras que as crianças já possuem uma opinião sobre a cor da pele e o cabelo das crianças negras. Ou seja, as crianças já possuem concepções do que é belo, feio, bom ou ruim ficando evidente de que as crianças não gostam das crianças negras por sua tez da pele e tipo de cabelo. Os artigos dos autores Soares e Silva (2013), Cruz, S. (2015), Amaral (2015), Gaudio (2015), Vanzuita (2015) publicados na ANPED Nacional nas reuniões 36ª e 37ª sobre as relações étnico-raciais na educação infantil também apontam estas discussões de que a crianças já possuem conhecimentos sobre o corpo e cabelo das pessoas negras e que estes são construídos historicamente.

Segundo Gomes (2002) desde o período da escravidão que se instituiu uma forma perversa de pensar sobre o corpo e cabelo do negro. Foi a partir das comparações feitas neste período sobre corpo, a tez da pele e cabelo do negro em relação ao do branco que se formulou um padrão de beleza, que perdura até os dias atuais, ou seja, pele branca, cabelos loiros e lisos. Essa atitude envolvendo representações negativas sobre o negro pode ser percebida entre as crianças negras em relação ao cabelo no relato da professora *Maria Firmina* quando comenta que:

> *Na vila onde trabalho, a maioria das pessoas são negras, vejo entre eles pessoas com boa autoestima, que se orgulham da sua cor, mas têm muitos que não se aceitam. As crianças da minha turma quando entram em atrito entre si usam termos para se ofender como: "cabelo duro" e "favelado". Sendo que os que xingam têm o cabelo igual ao do outro e moram no mesmo lugar (MARIA FIRMINA).*

As crianças de alguma forma construíram uma imagem e aprenderam que o cabelo duro não é caracterizado como bom. Percebe-se que os alunos desta professora veem o cabelo crespo como uma característica física inferior, mesmo tendo o cabelo semelhante ao do outro. Observando que tal situação acontece entre as crianças e pensando sobre a fala da professora *Carolina* quando comenta: *"[...] os negros fazem preconceito com eles mesmos, pois têm negros que não se aceitam"* é importante deixar claro com base nos teóricos estudados (MUNANGA, 2005; GOMES, 2005), que é um equívoco pensar e afirmar que os negros fazem discriminação entre si, e que são racistas, pois o racismo é algo construído por uma sociedade hierárquica que impregna sentimentos negativos na subjetividade dos negros e também daqueles que discriminam. E que baseada em uma ideologia do branqueamento expressa uma ideia de que as pessoas brancas possuem uma inteligência superior e têm o direito de dizer o que é bom para todos.

A partir disso, as pessoas negras são influenciadas pela ideologia do branqueamento e tendem a reproduzir o preconceito sobre si, do qual se tornam vítimas (BRASIL, 2004b). Para se enquadrar nesta ideologia, as pessoas negras acabam branqueando-se e, por isso, tendem a não gostar do seu cabelo, de sua cor de pele e do outro semelhante ao seu pertencimento racial. Gomes (2002), Dias (2011b) e Santiago (2014) demonstram em suas pesquisas que o cabelo crespo é alvo de discriminação e preconceito e que carregam apelidos pejorativos como "cabelo ruim", "cabelo duro", "cabelo de bruxa". Estes apelidos verbalizam e, ao mesmo tempo, materializam o racismo levando, muitas vezes, as crianças a construírem um sentimento de autoestima baixa e um sentimento de inferioridade.

Neste contexto, não há como culpabilizar as crianças por estas atitudes, pois elas não nascem preconceituosas, mas aprendem a ser ao longo da vida através da socialização que se inicia na família e se estende na escola, na universidade, na sociedade em si. E à medida que a criança vai convivendo e vivenciado atitudes raciais de caráter negativo, pode cada vez mais propagar o racismo nos espaços sociais (família, escola, igreja, clubes, etc.) em que ela circula. Logo, é importante destacar que somos vítimas da cultura do branqueamento que nos dita regras e padrões, que para ser bem aceito é preciso se despir da cultura negra e assimilar outra (branca) valorizada, e que está dentro do padrão de beleza aceitável pela sociedade.

A escola, por exemplo, contribui para que atitudes racistas sejam reforçadas, quando colocam em seus murais e paredes imagens de crianças, pessoas e personagens de pele rosada e branca; e quando os materiais pedagógicos e as práticas não contemplam pessoas negras, bem como, quando as crianças negras são excluídas das brincadeiras e interações ou ocupam papéis de empregadas domésticas nas brincadeiras de faz-de-conta.

Neste contexto, conforme aponta Santiago (2014), as crianças negras percebem o racismo nas posturas pedagógicas da instituição de educação infantil e não aceitam os enquadramentos resistindo e se expressando através de diferentes linguagens (choros, brigas, rebeldias, gritos e mordidas) na tentativa de romper com o racismo que quer impor um único padrão e regras. Dias (2011a), também destaca que as crianças negras, brancas ou indígenas percebem desde bebês quando recebem mais carinho ou são mais aceitas do que outras pelos adultos. E suas formas de resistir é através do choro ou a utilização de meios físicos para expressar que não aceita tal situação. E muitas vezes, as professoras não percebem e compreendem que essas ações são formas de resistência e, neste sentido, acabam castigando e repreendendo as crianças negras colocando-as em uma situação ainda mais inferior. E também por não saber lidar com situações de preconceito racial na escola acabam por silenciar tais situações.

O silenciamento aparece no relato da professora *Ana* quando ela, diante de uma situação de preconceito racial não sabia o que fazer e para evitar que a menina negra escutasse o comentário de sua colega, resolveu separar as duas meninas, e não falar mais sobre o assunto. Ou seja, esta professora talvez por medo e despreparo para lidar com tal situação preferiu silenciá-la ao invés de problematizá-las. Santiago (2014, p.80) salienta que,

> [...] a postura da docente em silenciar-se frente ao preconceito racial exposto sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus educadores. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado no âmbito do preconceito racial.

Neste sentido, as professoras continuam reforçando práticas racistas em relação às crianças negras e contribuindo para que tanto a criança negra quanto a branca construa sentimentos e representações negativas em relação à história e à cultura do povo negro. Tal atitude colabora para que o negro internalize estereótipos negativos sobre si resultando na autorrejeição e rejeição ao outro pertencente de seu grupo étnico-racial. Nesse processo, as crianças brancas também rejeitam as crianças negras já que nada é feito para desconstruir as posturas racistas na escola. A falta de preparo para lidar com a diversidade contempla a todas

as professoras e professores, pois não fomos formados para lidar com a diversidade, e mesmo que estudamos sobre esta temática ainda temos muito que aprender.

Gomes (2005, p.60) destaca que

> Os(as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial.

Cabe então uma preparação, uma formação que seja capaz de potencializar as professoras de conhecimentos para que ambas possam falar sobre a temática étnico-racial, e antes de falar que elas compreendam este assunto e criem estratégias e práticas que rompa e supere o racismo. Essa é uma tarefa de todos os cidadãos brasileiros não somente das professoras, da escola, mas das negras, dos negros e do Movimento Negro. Precisamos trabalhar em uma perspectiva que acolha as crianças negras e não negras igualmente, dando oportunidade de igualdade dentro das instituições. Digo igualdade no sentido de que todos, especialmente os negros e as negras, sejam visibilizados, respeitados, valorizados e reconhecidos não somente nas práticas pedagógicas, mas nas formas como elas(es) são tratadas(os) pelas professoras e pelas outras crianças. E personagens e pessoas negras sejam incluídas nas imagens, nos materiais que circulam na escola, entre outros aspectos.

Ressaltam-se algumas tentativas de resolver situações que envolviam o racismo expressos no relato da professora *Antonieta* que tentou resolver a situação com afeto em que todas as crianças abraçaram a menina no dia do seu aniversário. E no relato da professora *Maria Firmina* que também tentou resolver a situação de racismo de uma forma diferente, dando exemplos, quanto as características físicas de que as pessoas não são iguais. Sobre isso *Maria Firmina* comenta:

> *Quanto aos meus alunos eu faço eles se olharem, quando estão usando a cor para ofender o próximo, sendo que são iguais e esclareço que mesmo que não fossem da mesma cor, pois são familiares, devem respeitar. Estou sempre ressaltando a importância de se gostar, uso a minha altura para exemplificar, sou baixinha da altura dos alunos, mas me amo como sou. Então faço eles se olharem, como são? Alto, baixo, magro, gordinho, branco, negro, gringo, etc. E ver que cada um é especial como nasceu, que características físicas não importam e se existe diferença, temos que respeitar por que se todos fossem iguais que graça teria? (MARIA FIRMINA).*

Acredito que estas duas professoras, de alguma forma, conseguiram fazer as crianças pensarem um pouco sobre as diferenças, porém, é importante que se organize e proporcione práticas que possibilitem as crianças perceberem e reconhecerem que sua cor ou tipo de cabelo também é bonito e pode ser valorizado. É preciso mostrar através de materiais pedagógicos, imagens de negros ocupando posições sociais diferentes daquelas ligadas ao serviço doméstico, e é fundamental trabalhar com atividades que evidenciem a cor negra como algo positivo. E também "[...] trabalhar a razão de ser dos diferentes tipos de cabelo, ensinar como tratá-los, realizar concursos de penteados afros, trazer trançadeiras para trançar na sala de aula, são algumas atividades que podem desconstruir a negatividade atribuída à textura dos cabelos crespos" (SILVA, 2005, p.28).

Desse modo, as crianças negras e não negras reconhecerão e aprenderão que o cabelo crespo é uma marca, símbolo identitário e que ele faz parte do corpo do negro e é também considerada uma característica da pessoa negra, tão belo como outro tipo de cabelo. As pessoas precisam compreender que existem diferentes tipos de cabelo e formas de utilizá-los, como afirma Munanga (2012) os estilos de cabelos, penteados são formas de linguagem ou comunicação, ou seja, são marcas de identidade.

A professora *Clementina* quando comenta: "*Eu expliquei que as pessoas são diferentes umas das outras, cada um nasce como Deus quis. Devemos gostar de todas as pessoas e a cor não pega uma da outra"*, aponta para uma questão bem relevante de que as pessoas são diferentes umas das outras e, realmente são, nascemos diferentes e isso tem a ver com a nossa ancestralidade, com a nossa história de onde viemos, e não com Deus. Todavia, quando ela fala em Deus faz-se pensar que existe uma única religião e que não contempla a diversidade religiosa. Portanto, temos que tomar cuidado com estas expressões[12], pois cada criança traz de sua família a sua religião e, muitas vezes, uma imagem negativa de outras religiões como a afro-brasileira, indígena entre outras. A escola precisa tomar cuidado para não impor a predominância de uma única religião até por que ela é laica. E, nesse sentido, como afirma Silva (2005, p. 29) cada família possui a religião, este é um assunto íntimo, familiar e cultural e, portanto, "[...] a imposição de uma só matriz religiosa constitui-se em violência simbólica contra os grupos subordinados, que não têm poder para colocar seus conteúdos e significados culturais nos currículos de ensino das nossas escolas".

[12] A palavra expressões refere-se às formas veladas de racismo presente no relato da professora *Clementina* que precisam ser melhor estudadas, aprofundadas e refletidas por todas(os) profissionais responsáveis por uma educação que se proponha a trabalhar na perspectiva da igualdade racial.

Sobre a questão de gostar do outro, acredito que falar para as crianças que temos que gostar de todas as pessoas é algo complicado, pois nós enquanto adultos simpatizamos com algumas pessoas e outras não. A intenção é mais do que fazer as crianças gostar de todas as pessoas, é antes de tudo educar as crianças para valorizar, reconhecer e respeitar as pessoas de diferentes etnias, seus processos históricos de resistências e compreender os valores e as lutas destes grupos. Assim, estaremos contribuindo com uma educação para relações étnico-raciais que, segundo o Parecer nº 003/2004, fundamenta-se em um trabalho conjunto das escolas, das políticas públicas, dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais. Neste sentido, "[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime" (BRASIL, 2004b, p.6).

Pensando em uma sociedade mais justa que se proponha a ser igual e proporcionar oportunidades iguais é que as políticas de cotas tentam dar possibilidades para os negros e as negras ingressarem nas instituições universitárias. Muitas pessoas, inclusive as professoras, durante as suas discussões e conceituação se mostram contra as cotas, mas é importante destacar que a população negra é vítima historicamente de desigualdade, pobre e discriminação racial instituído por uma sociedade racista. Sobre isto as professoras *Thereza, Ana, Antonieta, Maria Firmina e Carolina* comentam:

> *Eu acho que as cotas tiram a oportunidade dos outros. Isso é preconceito! (ANA).*
> *Acho que todos nós temos a mesma oportunidade independente de ser negro, branco ou índio (ANTONIETA).*
> *Cotas existem para pobres, tinha que existir para todos, não acho justo (MARIA FIRMINA).*
> *Não acho justo as cotas existir só para pobres (CAROLINA).*
> *Eu também concordo que deveria existir para todos (THEREZA).*

Durante os encontros, salientei também que não podemos deixar de pensar que os negros, por muitos anos, vieram sendo excluídos do processo educacional se destinado a instituições mais pobres, de baixa qualidade e que, historicamente, as oportunidades educacionais dos negros eram diferentes das dos brancos. Também compreendo que existem outras pessoas não negras que vivem em situações de pobreza e não possuem oportunidades de estudar em escolas privadas, frequentar cursinhos para prestar vestibular e também não têm acesso aos direitos básicos previstos na nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988) como: educação, saúde, alimentação, segurança, etc. Dessa forma, acredito que estas pessoas também deveriam concorrer pelas vagas de cotas.

As professoras concordaram comigo, porém ainda julgam necessário que houvesse cotas para todos. As professoras chegaram à conclusão escrevendo que: "*entendemos cotas como uma forma de preconceito, pois a concorrência deve ser por igualdade, inclusive de raças e não por segregação (separação racial)".* Neste contexto, as professoras compreendem as cotas como uma forma de segregação que dá oportunidades apenas para os negros, mas se formos analisar e ver a Lei de cotas nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a), ela propõe que as pessoas com renda de igual ou inferior a um salário mínimo e os estudantes de escolas públicas, indígenas possuem o direito de ingressar no ensino superior pelas cotas.

Com esta Lei de cotas nº 12.711/2012 o Estado, busca um reconhecimento da diversidade do grupo negro. Logo, esse reconhecimento exige a implementação de políticas e programas de ações afirmativas como é o caso das cotas que se proponham a correção e reparação de desigualdades raciais e sociais. Meira (2011) em seu artigo faz uma discussão crítica sobre as cotas raciais e as razões que são utilizadas para justificar a utilização das mesmas e chega à conclusão abordando dois argumentos:

> O primeiro argumento mencionado foi o da reparação histórica, segundo o qual as cotas raciais seriam instrumentos de compensação para os negros pelas injustiças cometidas contra os escravos no passado. A insuficiência desse argumento foi demonstrada, lembrando-se que a escravidão não foi um fato racial, mas econômico, e que a genética já comprovou que a cor de pele, em si, é um elemento incapaz de indicar a exata ascendência de uma pessoa. Assim, brancos atuais também poderiam ser descendentes de escravos, bem como os negros, de donos de escravos. O outro argumento analisado foi o da inclusão social, segundo o qual o negro teria menos chances de ingressar em uma universidade pública por ser excluído socialmente. Também esse argumento se mostrou insuficiente, já que negros e brancos igualmente pobres têm o mesmo acesso à educação e as mesmas dificuldades de chegar a uma universidade, o que demonstra ser a pobreza e não a "raça" o grande obstáculo a ser superado (MEIRA, 2011, p.26).

Desse modo concordo com a autora, pois vivemos em um país miscigenado em que encontramos muitos casais inter-raciais e, portanto, os filhos podem nascer com diferentes tonalidades de pele e, não há como dizer que ambos não são descendentes de escravos ou que são ou não negros. Isso vai depender de como as pessoas se autodeclaram quanto à sua etnia. Mas não podemos esquecer que a pobreza ainda atinge a maioria da população negra. É possível pensar nas falas das professoras e na conceituação que escreveram sobre as cotas raciais no sentido de que elas talvez estivessem tentando dizer que as cotas não deveriam ser pautadas na classificação de raça, pois acreditam que isso discrimina os outros grupos étnicos.

Nesta linha, durante a discussão sobre a palavra *raça* apenas duas professoras *Antonieta e Ana* comentam que: *"[...] raça tem a ver com quem é negro e branco e são*

critérios de classificação de quem é negro, branco e pardo". As demais professoras *Thereza, Clementina, Maria Firmina, Euzébia e Carolina* concordaram com estes comentários. As professoras chegaram à conclusão escrevendo que: *"[...] raça é uma divisão de etnias, onde o indivíduo pode se autodefinir"*. Esta é uma compreensão aceitável do ponto de vista de que raça não pode ser um termo utilizado como raças humanas e/ou em uma perspectiva biológica. Raça é um termo discutido e conceituado de acordo com os teóricos, as áreas de conhecimento e posições políticas. As professoras possuem um entendimento de que ela pode ser considerada com uma divisão de etnias, pois o termo raça é muito usado para identificar quem é negro, branco, amarelo e pardo na nossa sociedade brasileira. Inclusive o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza o termo raça para classificar as pessoas quanto à cor (preta, parda, branca, amarela e indígena).

Segundo Gomes (2005, p.45) o Movimento Negro e alguns sociólogos usam o termo raça como:

> [...] uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas.

O conceito do termo raça, neste sentido é mais amplo não apenas para diferenciar os grupos étnicos quanto ao quesito cor apenas, mas a partir da relação que se faz entre estes grupos, falando da sua realidade e de sua cultura. Essa compreensão se assemelha a concepção dos militantes e intelectuais que utilizam o termo no sentido não biológico, mas atribuem ao termo raça "[...] um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete" (GOMES, 2005, p.47).

Em relação à questão do indivíduo se autodefinir colocado pelas professoras depende muito, pois nem sempre os negros e as negras querem e se definem, ou melhor, identificam-se como negros e isso começa na infância. Tenho observado nos relatos das professoras e em minhas vivências que as crianças negras não se identificam como negras, pois elas possuem dificuldades de autoidentificação, justamente por serem expostas todo o tempo por padrões estéticos que negam e/ou inviabilizam as características como a cor da pele e o cabelo crespo, mas que valorizam a predominância de um padrão europeu (branco, cabelo loiro, olhos azuis)

quer seja nos brinquedos, na literatura e em diversos artefatos culturais a que as crianças têm acesso.

Devemos tomar cuidado nas formas como o termo *raça* é utilizado, em que contexto e qual sentido, pois pode resultar em diversas reações tanto positiva como negativa. Essas reações diversas estão relacionadas "[...] ao uso do termo 'raça' para nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras e deve-se, também, ao fato de que a raça nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre ser negro e ser branco em nosso país" (GOMES, 2005, p. 45).

Dessa forma, não podemos continuar de olhos fechados achando que o racismo não acontece na escola, porque este, de fato, existe e quando negamos a sua existência e não refletimos sobre esta situação estaremos colaborando para que o racismo continue se expressando nos espaços da instituição. Precisamos construir, emergencialmente, estratégias e ações políticas que tragam outras representações dos negros brasileiros e seus descendentes.

6.1.2 Segundo momento

O segundo encontro também foi realizado no sábado no dia 27 de maio de 2017 e teve duração de 2 horas e 30 minutos de discussão. Neste encontro compareceram 11 professoras (*Antonieta, Thereza, Euzébia, Maria Firmina, Maria Auxiliadora, Ana, Lélia, Carolina, Clementina, Laudelina e Maria Beatriz)* contando com a pesquisadora**.** As professoras realizaram uma pesquisa na escola a fim de encontrar materiais (livros infantis, teóricos, brinquedos, objetos, imagens) e espaços que estivessem relacionados à cultura afro-brasileira e ou africana. No momento da pesquisa, as professoras divertiram-se muito com as colegas descobrindo os espaços e materiais que não utilizavam com as crianças.

A pesquisa nos espaços da escola (secretaria e almoxarifado) teve duração de 40 minutos. Depois desta pesquisa e coleta dos materiais, organizou-se as professoras para mostrarem que materiais haviam encontrado e refletirmos sobre os mesmos. Para essa reflexão foram realizadas duas questões que serão analisadas a seguir. São elas: os materiais que encontramos na escola oferecem subsídios para nosso trabalho com as crianças? Quais? Como poderíamos organizar os materiais, espaços e os tempos na escola ou na sala que contemplem a cultura afro-brasileira e ou africana?

6.1.2.1 Organização dos espaços, tempos e materiais

Para dar início à discussão deste encontro as professoras (*Antonieta, Thereza, Euzébia, Maria Firmina, Maria Auxiliadora, Ana, Carolina, Clementina, Laudelina e Maria Beatriz)* foram procurar na escola materiais (livros infantis, teóricos, brinquedos, objetos, imagens) e espaços que tivessem relação com a cultura afro-brasileira e/ou africana. As professoras encontraram alguns materiais dentre eles (dois livros infantis contendo personagens negros, no espaço dos livros que fica na secretaria e os instrumentos musicais que ficam no almoxarifado). É importante destacar que com base nessa pesquisa, as professoras tiveram a possibilidade de conhecer os materiais que têm na escola e podem ser utilizados com as crianças.

Percebe-se que as professoras foram apenas em dois espaços da escola (secretaria e almoxarifado), e as salas não foram incluídas na pesquisa, pois as professoras *Thereza e Ana* comentam*: "[...] não vamos às salas porque não tem nenhum brinquedo ou material sobre a cultura afro-brasileira".* Diante deste comentário, *Lélia (pesquisadora)* fala: *"[...] em minha sala tem imagens de pessoas negras (adultos e crianças) fixadas nas paredes assim como as próprias fotos das crianças e também uma boneca negra, a qual é disputada pelas crianças meninos e meninas durante as brincadeiras".* É evidente que uma boneca negra não é suficiente para que todas as crianças brinquem e não entre em disputa, bem como, não representa a diversidade de bonecas negras.

Nesse caso, na educação infantil é importante que os brinquedos sejam oferecidos em grandes quantidades para que as crianças possam fazer suas escolhas, socializar, explorar e compartilhar entre si, construindo aprendizagens significativas. Também seria fundamental que em todas as salas da nossa escola, independente de ter crianças negras tivéssemos mais bonecas negras, com diferentes tonalidades de pele e características que não fossem semelhantes às bonecas brancas. Neste sentido, "[...] ao escolher as bonecas e os bonecos negros devemos procurar aqueles que representam os negros na sua variedade de tons de pele e tipos de cabelo, a pluralidade fenotípica que caracteriza a população negra" (SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 22).

Vale sinalizar que, além das bonecas negras serem insuficientes, foram encontrados somente dois livros (Meu Amigãozão, O Menino e o Peixinho), que possuem a representação positiva dos negros e negras. No livro "Meu Amigaozão" a menina é negra, possui cabelos que representam serem crespos. Nesta história a menina possui muitos amigos com os quais brinca de faz-de-conta, imaginado ser diferentes personagens. O Livro "O Menino e o Peixinho" é um livro ilustrativo somente com imagens, possibilitando que a professora e/ou as crianças construam histórias a partir das mesmas. Os personagens desta história representam

diferentes tonalidades de pele e tipos de cabelos, ou seja, pele negra, branca, parda, rosada, e cabelos lisos, crespos, enrolados, loiros, ruivos, preto, castanhos, etc.

Figura 3 - Livros encontrados pelas professoras

Fonte: Materiais disponíveis na escola.

Figura 4 - Instrumentos musicais encontrados pelas professoras

Fonte: Materiais disponíveis na escola.

Observa-se também que nas paredes da escola não há presença de imagens de personagens e pessoas negras. Desde a entrada da escola e, na maioria das salas os personagens que estão fixados nas paredes são feitos de EVA, brancos e de pele rosada pautando um único padrão de beleza. Destaca-se que, as imagens fixadas nas paredes pintadas ou confeccionadas pelos adultos expressam uma concepção de infância, e uma "[...] visão de criança homogênea, infantilizada e branca. Não há espaço para a variedade de imagens ou para a produção da criança real que habita a instituição" (SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012, p.20).

Estes autores destacam que é importante que nos espaços da instituição de educação infantil as imagens incluam a questão racial, onde os negros e as negras sejam representados em posições de prestígios através de reproduções de obras de artistas negros; fotos das crianças e de sua família; imagens de pessoas negras apresentadas positivamente e como protagonistas de fatos históricos importantes. Também devem estar fixados nas paredes da instituição os próprios desenhos das crianças. A ausência de um acervo que valorize o povo negro nas instituições de Educação Infantil pode valorizar apenas uma cultura europeia branca e pode trazer representações negativas sobre o negro causando nas negras um sentimento de inferioridade, as quais passam a incorporar, aproximar-se de valores tidos como bons. Esse processo é consequência da política de branqueamento que faz com que os negros e as negras neguem os seus valores e seu pertencimento racial apropriando-se de outros valores.

Percebe-se que os materiais encontrados não são suficientes para trabalhar com as crianças, e isso fica evidente nos relatos das professoras quando pergunto: o*s materiais que encontramos na escola oferecem subsídios para nosso trabalho com as crianças? Quais?* As professoras *Antonieta, Maria Auxiliadora, Maria Beatriz, Ana, Thereza, Clementina e Lélia,* comentam:

> *Eu acho que dá sim, na educação infantil como a gente conta muita historinha né! (ANTONIETA).*
> *Dá sim!Agora que a gente descobriu material que a gente nem sabia.Essa coisa mesmo da capoeira que as gurias... Éque é usado, dá para trabalhar, eles adoram trazer aquele tumdumdumtumdumdum (MARIA AUXILIADORA).*
> *Eu mesma não sabia que tinha o livro na escola (MARIA BEATRIZ).*
> *É que a gente não tem o hábito né. Esse é o problema. Eu sou uma que raramente eu entro ali. Eu tenho uns livrinhos que já tenho na sala de aula, trabalho as mesmas histórias, aquelas mesmas histórias de sempre. E eu não, olha raramente eu raras vezes eu fui ali procurar! (ANA).*
> *E tem bastante livros ali gurias (THEREZA).*
> *Que dá para trabalhar dá, para trabalhar. Claro, mas mal a gente chega aqui já tá na hora de voltar, não dá para gente ir olhar os livros (CLEMENTINA).*

> *Meninas! Existem outros livros que vocês podem adquirir e trabalhar com as crianças que têm personagens negros, que são: Menina Bonina do laço de Fita, Tranças de Bintou, e os Problemas de Junior entre outros. São histórias que trazem imagens positivas das crianças negras, ajudam as crianças a se reconhecerem (LÉLIA, Pesquisadora).*
> *Que legal, eu conheço somente a Menina Bonita do Laço de Fita. Dá para comprar e baixar da internet (MARIA BEATRIZ).*
> *Eu também. Eu tenho o livro da Menina Bonita do Laço de Fita (MARIA AUXILIADORA).*

As professoras demonstram em seus relatos que pouco utilizam o espaço da secretaria onde ficam os livros e que nem sabiam da existência dos livros com personagens negros na escola. Ou como frisa a professora *Ana,* ela não tem o hábito de entrar neste espaço. E, por isso, conta sempre as mesmas histórias que têm na sala para as crianças. As professoras *Antonieta e Clementina* concordam que dá para trabalhar sim com os livros. Com base nos relatos das professoras percebe-se que falta "tempo" e hábito para ir até o espaço dos livros para procurá-los, mas agora que sabem dessa existência elas podem utilizar estes materiais em suas práticas. Notou-se também que as professoras ficaram curiosas pelos livros e relatam que conhecem somente a *Menina Bonita do Laço de Fita* e que iriam comprar ou baixar na internet para trabalhar com as crianças. A partir desta conversa, elas decidiram na semana posterior que iriam fazer a Mostra Pedagógica da escola baseada na literatura infantil afro-brasileira citada acima, que faz parte dos resultados do produto final, ou seja, dos encontros formativos, a qual será abordada mais adiante.

Os instrumentos musicais (pandeiro, tambor, Afoxé, chocalhos) encontrados pelas professoras *Ana, Thereza, Maria Beatriz, Euzébia, Maria Firmina, Carolina, Maria Auxiliadora e Clementina,* também foram materiais que as professoras não tinham o hábito de utilizar. E não sabiam que existiam na escola, pois como afirma as professoras:

> *[...] eu achava que estes instrumentos era teu Lélia! (EUZÉBIA).*
> *Eu sempre vejo tu com eles carregando uma caixa para sala (ANA).*
> *Eu nem sabia que existia estes instrumentos na escola (MARIA AUXILIADORA).*
> *Não é meu. É da escola e estão disponíveis para todas as professoras utilizarem. Eu utilizo uma vez por semana e é uma forma de trabalhar também a musicalidade com as crianças (LÉLIA, Pesquisadora).*

Nos relatos fica evidente o desconhecimento de materiais que auxiliem o trabalho com as diferentes culturas, o que pode ser um fator que dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incluam a cultura afro-brasileira. E, portanto, o que silencia a cultura afro-brasileira não é somente o medo e o despreparo para lidar com a diversidade étnica, mas também o desconhecimento de materiais que contribuem para a inserção da representação do

povo negro nos espaços e materiais da instituição de educação infantil. Estes fatores vão influenciar no processo educativo das crianças negras que passam a não se aceitar, e das crianças brancas que constroem concepções equivocadas sobre o pertencimento étnico racial das crianças negras. Segundo Cavalheiro e Silva (2014, p.1087),

> Quando uma criança não se vê contemplada positivamente nas falas, nas atitudes ou gestos do professor ela percebe uma intencionalidade nestas ações e, desta forma, quando o professor apresenta materiais que não contemplam suas características fenotípicas; quando a princesa das histórias infantis, sinônimo de beleza estética, nunca é parecida com ela; quando os heróis nunca se aproximam das características que lhe são próprias ou de sua família, esta criança formará conceitos negativos sobre sua identidade e pertencimentos; passará a construir uma autoimagem negativa, pois sua identidade não faz parte do mundo escolar e, consequentemente, terá seu potencial comprometido pelo sentimento de não adequação social e inferiorização diante do que é diferente.

Neste sentido, os espaços e materiais nas instituições de Educação infantil devem ser organizados possibilitando uma diversidade de brinquedos, materiais (livros, revistas, CDs, DVDs) e imagens que representem os negros de forma positiva contribuindo para desenvolvimento de uma educação para igualdade racial. Os espaços devem contemplar "[...] bonecas e bonecos negros, instrumentos musicais usados nas manifestações afro-brasileiras e livros que contemplem personagens negros representados de modo positivo" (SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012, p.22).

Estes espaços além de oportunizar a inclusão do povo negro de maneira positiva precisam ser espaços que eduquem as crianças a respeitar e reconhecer as histórias e culturas dos diferentes grupos étnicos. Sobre este aspecto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010, p.10), propõem que nas práticas pedagógicas devem assegurar entre outros aspectos:

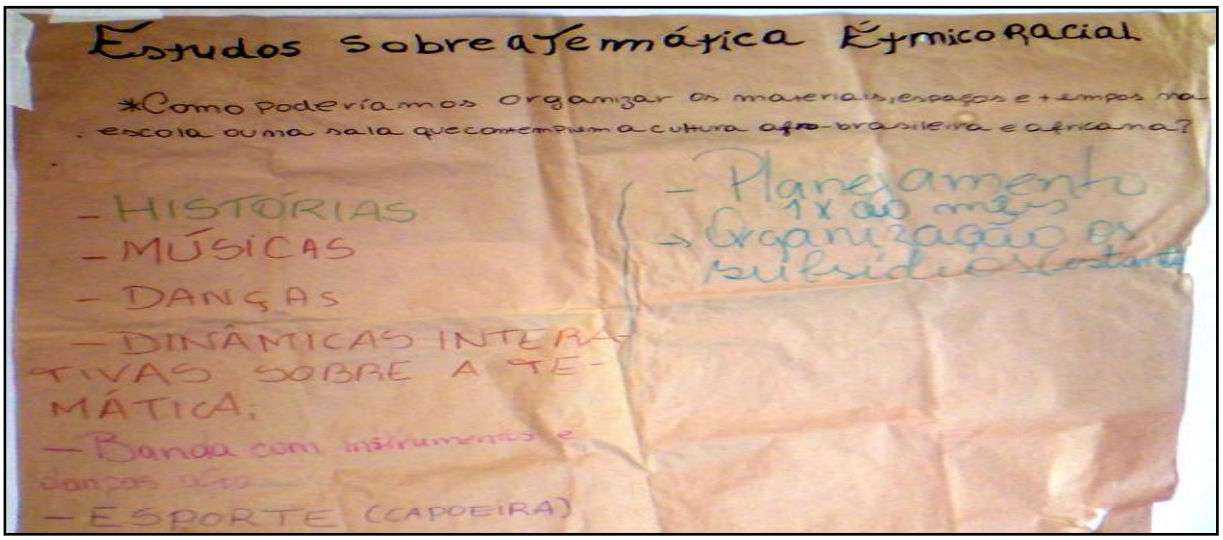
> A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. Na formação de pequenos cidadãos compromissada com uma visão plural de mundo, é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos.

Nesse contexto, desenvolver práticas pedagógicas com base nestes aspectos para crianças pequenas não é tarefa fácil, pois depende do posicionamento político da professora, das suas atitudes e posturas, frente à diversidade étnica elegendo o que será incluído e

valorizado destes grupos. Cabe à professora e todos aqueles responsáveis pela educação das crianças fazerem escolhas que contribuam positivamente para o trabalho com a cultura e história afro-brasileira. E, para tanto, a professora e a escola necessitam conhecer e possuir os materiais pedagógicos que são de origem afro-brasileira e/ou que contemplem pessoas e crianças negras de forma positiva. Sabemos que baseados na pesquisa realizada na escola, mesmo que os materiais não sejam suficientes, é possível como é necessário e previsto nas DCN para educação infantil abordar a cultura afro-brasileira com as crianças, pois somos um país caracterizado pela diversidade e isso precisa ser pautado no contexto escolar.

Sobre as formas de abordar com as crianças a cultura afro-brasileira foi perguntado às professoras: *Como poderíamos organizar os materiais, espaços e os tempos na escola ou na sala que contemplem a cultura afro-brasileira e ou africana?* Para responder a esta questão foi disponibilizado um painel no qual elas escreveram algumas formas em palavras pelas quais elas poderiam abordar esta temática nas suas salas. São elas: através da música; da dança; do esporte (capoeira); dinâmicas interativas sobre a temática; banda com instrumentos musicais e danças, planejamento uma vez por mês e organização dos subsídios.

Figura 5 - Painel construído pelas professoras



Fonte: Produzido pelas professoras participantes da pesquisa.

Quando as professoras escrevem no painel algumas formas de abordar a cultura afro-brasileira acredita-se que, a partir destas atividades elas organizariam os espaços e os materiais em suas salas, tendo em vista que estes devem contemplar e facilitar os processos de desenvolvimento e de aprendizagens das crianças. Baseados nestas atividades expostas no

painel, as professoras poderão organizar seus materiais e espaços tomando cuidado para que estes possibilitem as crianças expressarem das diversas formas suas aprendizagem e curiosidades, assim como construírem uma autoimagem positiva de si própria e de seu grupo étnico-racial a qual pertencem. E, dessa forma, torna-se fundamental planejar e organizar os materiais que deem conta de desenvolver uma educação baseada na igualdade racial. Isso não é uma tarefa fácil quando não se conhece que materiais podem ser utilizados. Mas, como vivemos em um mundo rodeado por tecnologias de informação e comunicação é possível fazer pesquisas que nos ajudem também a pensar propostas para abordar esta temática.

Apenas a professora *Maria Auxiliadora* comenta que escreveu a palavra *planejamento* pensando que, para trabalhar com esta temática, é preciso ter um planejamento, uma vez por mês ou quinzenal e também é importante uma organização dos materiais para que possamos trabalhar com a cultura afro-brasileira.

> *Primeiro eu acho assim, tem que fazer um planejamento. Acho que tem que ter um planejamento tipo assim de cada ou um mês ou a cada quinze dias, uma vez por mês. Fazer com que a gente trabalhe isso uma vez por mês, trabalhe focado nisso aí. E separar esses materiais o que seria, separar, organizar os materiais. Tipo se é instrumento se é... Eu nem sabia que tinha isso aí! A gente não tem tempo para essas coisas. Então tem que planejar e... organizar, separar aquilo dá para usar, tipo para uma coisa e para outra (MARIA AUXILIADORA).*

No momento em que a professora *Maria Auxiliadora* fala de planejar uma vez por mês ou quinzenalmente está falando da organização dos tempos, ou seja, quais são os tempos que se trabalha a cultura afro-brasileira. No seu relato já está desconstruindo a ideia de que o trabalho sobre negro não é somente no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Logo, seria fundamental trabalhar ao longo do ano sobre a cultura e história dos negros e das negras, porém, uma vez por mês ou quinzenalmente já é um grande passo se acontecer de fato este trabalho.

Em relação à organização do tempo é importante destacar que na educação infantil, ela deverá possibilitar e favorecer

> [...] o brincar, as iniciativas infantis, os cuidados e a aprendizagem em situações orientadas, ou seja, combinar e equilibrar períodos para aprendizagens intencionais, planejadas pelo professor com períodos para mais independência, em que as crianças construam conhecimentos nas ações de sua escolha (SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012, p.25).

E para que estes conhecimentos não estejam relacionados a estereótipos negativos é importante um planejamento e uma organização de materiais e espaços que proporcionem imagens positivas dos diversos grupos étnicos.

Desse modo, é necessária uma organização de tempos que não seja de esperas rígidas, mas que tenham flexibilidade e favoreçam as crianças aprendizagens coletivas e individuais e também que possibilite que elas sejam atendidas, valorizadas e respeitadas independentemente de seu pertencimento étnico. Para isso é fundamental um olhar atento das professoras para que a diversidade seja respeitada e valorizada nas interações entre as crianças, bem como trazer esta diversidade para os ambientes da sala e da escola proporcionando as crianças o reconhecimento de si e do outro de forma positiva. A maneira como a professora organizar os espaços, os tempos e o cuidado que ela tiver para escolher os materiais (livros, brinquedos, revistas, CDs, DVs, tecidos, objetos, etc.) que a diversidade étnico-racial poderá ser contemplada de forma negativa ou positiva nas práticas pedagógicas.

6.1.3 Terceiro momento

O terceiro encontro aconteceu no sábado dia 3 de junho de 2017 estiveram presentes neste encontro 13 professoras (*Ana, Lélia, Maria Firmina, Thereza, Clementina, Euzébia, Laudelina, Carolina, Maria Beatriz, Eliseth, Antonieta, Maria Auxiliadora e Luiza*) contando com a pesquisadora. Entre as professoras estava a coordenadora de Educação infantil (*Luiza*) que participou somente deste encontro. Para melhores discussões tendo em vista que o grupo estava maior, as professoras foram separadas em dois pequenos grupos, 1 e 2. O encontro teve duração de 2 horas e 30 minutos.

O grupo1 ficou composto pelas professoras (*Ana, Luiza, Thereza, Carolina, Maria Beatriz e Elizeth*) e o grupo 2 pelas professoras (*Euzébia, Maria Firmina, Antonieta, Maria Auxiliadora, Clementina e Laudelina*). Cada grupo construiu, inicialmente, uma história com base na frase inicial: “Em uma turma de educação infantil”. Foi solicitado às professoras que construíssem as histórias, a partir de desenhos.

Percebeu-se o envolvimento e a diversão das professoras durante a elaboração das histórias. Após esta construção as professoras socializaram as histórias entre si. O objetivo desta dinâmica inicial foi mobilizar as professoras no que diz respeito à temática étnico-racial para depois debatermos sobre dois personagens negros: Negrinho do Pastoreio e o Saci Pererê. No momento desta discussão, as professoras escreveram sobre quem era cada personagem e relatam ao grande grupo. Após este momento foi realizada a seguinte pergunta:

comentem o que vocês pensam a respeito das lendas do Negrinho do Pastoreio e do Saci-Pererê? Ao término desta discussão, foi entregue uma folha com as seguintes problematizações: O que os personagens têm em comum? Como aprenderam tais lendas?Como tais representações circulam hoje? E se já contaram essas lendas para alguma turma? Como foi a experiência? As professoras escreveram suas percepções em conjunto, as quais serão incluídas nas análises a seguir.

6.1.3.1 Personagens negros

Durante a construção das histórias, o grupo 1 (*Ana, Luiza, Thereza, Carolina, Maria Beatriz e Elizeth*) apresentou mais dificuldade de construir a história tendo em vista que as professoras não conseguiam decidir inicialmente qual história iriam contar, se narrariam um conto baseado em um clássico ou construiriam uma outra história. No final, construíram uma história com base em uma situação que aconteceu na sala do maternal com o aparecimento de um sapo.

As professoras do grupo 1 (*Ana, Luiza, Thereza, Carolina, Maria Beatriz, Elizeth)* narram a seguinte história:

> *Em uma turma de educação infantil... Quando de repente... a menina viu o sapinho e começou a chorar. E nisso veio um coleguinha e falou para ela que não precisava chorar, que o sapinho era bom e que ele não ia prejudicar ninguém da turma. É. Então a professora para resolver a situação da sala de aula pegou o sapo na mão e levou toda turma para parte externa da escola perto de uma árvore. Conclui ai! E colocou o sapinho na natureza porque nós não devemos exterminar os bichinhos. E a criança concluiu que: o sapo faz parte da natureza e nós como preservamos tudo isso deixamos o sapo vivendo.*

Essa é uma história que se pode fazer algumas relações no que diz respeito aos lugares que as espécies devem ocupar, ou seja, os espaços que demarcamos para determinados grupos, isto é, eu respeito o sapo, mas ele deve saber onde é o seu lugar de ficar, do lado de fora. Olhando por este ângulo parece que o meio ambiente é algo fora, que não faz parte das nossas vidas. Na educação infantil as crianças pequenas possuem muito interesse e curiosidade sobre animais diversos e nesta situação narrada, a professora da turma poderia ter pensado em acolher o sapo promovendo uma interação das crianças com este animal, pensando com a turma os cuidados que precisamos ter com este animal buscando preservar esta espécie, pois ele faz parte do ambiente que vivemos, do qual precisamos cuidar cada vez mais de uma maneira mais sustentável.

Outra relação que se pode fazer com esta história está relacionada aos lugares que o negro ocupou na sociedade, ou melhor, dos lugares que ele não podia ocupar tendo em vista um regime de segregação que determinava em quais locais poderia circular. Estas ideias pautavam as políticas de *Apartheid*, ou seja, políticas de segregação, adotadas na África do Sul pelo Partido Nacional de 1948 a 1994. Este partido construiu múltiplas leis de segregação favorecendo a população branca em detrimento da população negra. Ou seja, foram leis que determinavam o lugar dos brancos e negros em âmbitos políticos, econômicos e sociais (FONSECA, 2014).

Para este autor, as divisões sociais entre brancos e negros iam "[...] muito além da determinação da utilização de espaços públicos e privados, já que a legislação do *Apartheid* previa e regulava diversas ações cotidianas dos sul-africanos negros, que iam desde a sua circulação no país, até as atividades sexuais da população" (FONSECA, 2014, p.20). Foi um regime que determinou a criação de bairros para negros, designou banheiros para brancos e não brancos, assim como um sistema de educação diferenciado para as crianças dos bairros negros. O *Apartheid* com o seu regime de segregação acabou por violar e retirar da população negra os seus direitos humanos (FONSECA, 2014).

Esta segregação tem suas marcas desde a escravidão, pois neste período os negros viviam em uma sociedade que apresentava não ser o seu lugar, pois foi lhe retirado as oportunidades educacionais, sociais, políticas e econômicas. Estas oportunidades eram diferentes das disponibilizadas para os brancos, os quais tinham muitos privilégios. Florestan Fernandes (1972, p.14-15) aponta que,

> O negro foi exposto a um mundo que se organizou para os seguimentos privilegiados da raça dominante. Ele não foi inerte a esse mundo. Doutro lado, esse mundo também não ficou imune ao negro. Todos que leram Gilberto Freyre sabem qual foi a dupla interação que se estabeleceu nas duas direções. Todavia, em nenhum momento essas influências recíprocas mudaram o sentido do processo social. O negro permaneceu sempre condenado a um mundo que não se organizou para tratá-lo como ser humano e como igual.

Os negros não foram incluídos no mundo dos brancos com direitos iguais e o seu lugar no mundo era pautado na escravidão no trabalho pesado sem privilégios. Segundo as discussões realizadas pelas autoras Mauad (2010) e Del Priore (2010), as mulheres escravas serviam como amas de leite, para amamentar, cuidar e educar os filhos e as filhas das mulheres brancas. Neste sentido, o seu lugar era menos valorizado, de subordinação, vista meramente como mais uma mão de obra que foi comprada para desempenhar tal função. Para Mott (1979), Civiletti (1991) e Freyre (2006), as crianças negras ocupavam a casa-grande não

como sendo um lugar seu que pudessem desfrutar de privilégios, mas como um lugar de trabalho, pois aqueles que não acompanhavam suas mães nas tarefas nas lavouras serviam de brinquedos e atrações para as crianças filhas dos senhores e suas mães.

Para sair do lugar que estavam condenados a sofrer e para ser tratado como iguais, muitos(as) negros(as) tentaram se aproximar dos valores europeus branqueando-se como eles, ou seja, nas vestimentas, nos alimentos, nas formas de falar, assimilando os valores culturais dos brancos,ou como afirma Florestan Fernandes (1972, p.15) "[...] tiveram que sair de sua pele simulando a condição humana padrão do mundo dos brancos". Este processo de branquear-se deixou marcas fortíssimas e podemos ver ainda hoje em nossa sociedade, principalmente, nos padrões de beleza considerado belo (uma pessoa magra, olhos claros, pele branca, cabelos lisos e loiros). Estes padrões deixam demarcados quais são bem aceitos na sociedade. Quando você não se encaixa nestes padrões, infelizmente, o seu lugar será o de excluída(o), a não ser que você se reconheça, se afirme e se aceite como és, processo que não é muito fácil tendo em vista os valores e padrões pré-estabelecidos. No entanto, é preciso lutar, resistir, para não se despir de sua própria pele, cabelos e formas de pensar.

Com base nestes padrões de beleza, a sociedade determina quem é bonito ou feio e, na maioria das vezes, na educação infantil as relações que são estabelecidas entre as crianças dizem respeito aos padrões de beleza relacionados ao tipo de cabelo e a cor de pele. É durante estas relações que a exclusão da criança negra acontece e pode não ser percebida aos olhos das professoras como é evidenciado na história narrada pelas professoras (*Euzébia, Maria Firmina, Antonieta, Maria Auxiliadora, Clementina, Laudelina)* do grupo 2.

> *A gente pensou na história do Patinho Feio porque é tipo, uma exclusão. E como a gente tá falando da temática étnico-racial a gente colocou aqui a professora com a sua turminha interagindo todo mundo junto. Bem colorido o que significa que tá tudo ok e feliz. E a mocinha lá de preto porque tá excluída. E ela é moreninha negra. Ela é como se fosse o Patinho Feio. É ela seria o Patinho Feio é. Daí a professora resolveu levar para parte externa da escola, na pracinha. Todos na fila bonitinho e tal e a menina mais uma vez excluída. Não se acomodou em nenhum lugar ali da fila. Não querendo participar de nenhuma brincadeira. Depois na pracinha ta lá ah, a turma nos balanços a professora observando eles brincarem né. E o menino pegou e empurrou a menininha que estava se sentindo excluída né, no caso vem a ser o Patinho Feio né, empurrou a guriazinha lá no chão. Essa aqui é a professora observando. Na verdade tudo acontece na presença da prof. E aqui a gente quis sinalizar...Aqui a gente fez para finalizar ah, a menininha que era excluída.Como o Patinho Feio vê o seu reflexo né e ele se identifica como cisne, ela fez uma boa ação e aí a partir de então, ela começou a se identificar com a turma. E a turma começou a ver ela ah, como não excluindo ela. E a prof. ficou feliz. Ali o sorrisão da prof. Ela entregando a flor para o menino que empurrou ela. E na verdade toda ação tem uma reação, mas não quer dizer que esta reação deles tenha que ser negativa. Aqui ele empurrou ela, e aqui ela deu a flor para ele. E passou a participar da turma. Na verdade, ela tinha uma beleza muito interior, mas que não estava sendo passada. É, só que eles não enxergavam essa beleza, mas na ação*

> *delas eles começaram a enxergar. Na verdade aqui oh gente quis representar a exclusão que eles faziam com ela e que ela fazia com si própria, não só eles excluindo ela. Ela estava excluída e se sentia excluída aí ele acabou empurrando ela e aí depois ela acabou fazendo a ação e passou a interagir.*

Na história, as professoras narram que a menina negra (personagem) sofria exclusão por parte dos colegas e que ela fazia sua própria exclusão. Além disso, relacionam a menina negra com o Patinho Feio. No momento que as professoras apontam que a menina se excluía do grupo é possível perceber que esta foi uma forma que ela encontrou para resistir aos padrões pré-estabelecidos, por exemplo, negando-se de entrar na fila. A questão da fila na educação infantil não seria ideal, pois estaríamos limitando os corpos das crianças de se expressarem, padronizando-as, para que todas andassem da mesma forma. Por outro lado, a fila pode ser organizada para realizar brincadeiras de roda ou atividades envolvendo a coordenação motora, como por exemplo, brincadeira de passar a bola por baixo das pernas ou por cima da cabeça.

Quando as professoras apontam que a menina negra é o Patinho Feio e ela possui uma beleza interior deixam claro que esta sofre uma discriminação em relação às suas características físicas por parte dos colegas e também por parte da professora, já que ela presencia tudo apenas observando e não toma nenhuma atitude. Este silenciamento demonstra que a professora contribuiu para que a criança negra se sentisse cada vez mais excluída evitando estar presente nas brincadeiras, e que seus colegas a excluíssem a ponto de um menino utilizar de meios físicos (empurrão) para reprimi-la.

No momento em que as professoras falam da “beleza interior”, deixam evidente que a menina negra não seria bonita, o que nos leva a pensar nos padrões de beleza pré-estabelecidos socialmente e historicamente considerados como bonitos e nos estereótipos negativos que são impostos aos negros e as negras. É lamentável pensar e ouvir a expressão “beleza interior”, pois é uma expressão pautada no preconceito racial, deixando evidente que para ser bonita tem que ter a pele branca e ser loira de olhos azuis e que o fato de ser negra é sinônimo de feiúra. E para compensar esta fealdade e o fato de a menina ser discriminada utilizou-se a expressão “beleza interior”, a qual foi usada para encobrir um preconceito latente que resultará na interiorização de ideias preconceituosas e atitudes discriminatórias entre as crianças e seus pares (CAVALLEIRO, 2006).

Oliveira (2007, p. 17) destaca que “[...] o professor deve procurar chamar a atenção da questão racial numa perspectiva relacional, atendendo para os dois lados, sem correr o risco de deixar essa tarefa somente para as crianças negras”. Com esta perspectiva a professora

estaria evitando e ensinando as crianças negras e brancas a lidar com os problemas raciais e que ambos podem causar sofrimento ao próximo. Sabe-se também que é fundamental o professor ter conhecimento para lidar adequadamente com os problemas raciais que acontecem nas brincadeiras e interações entre as crianças e adultos e crianças e, portanto, o professor necessita de formação.

O fato da menina negra dar a flor ao menino foi uma forma dela resolver a situação sem o apoio da professora. Essa atitude fez com que ela começasse a se identificar com a turma. Com base nos estudos teóricos realizados nesta dissertação, envolvendo a criança negra e o racismo, esta situação não se resolveria desta forma, pois acredito, que nem sempre a criança negra que sofre preconceito e discriminação racial vai conseguir transpor esta experiência para uma ação positiva, a não ser que a família ou a própria escola trabalhe com as questões raciais dando a possibilidade da criança se valorizar e se aceitar como tal, pertencente do seu grupo étnico-racial. Este é um processo difícil e a criança negra precisa do apoio, tanto da família como da escola, pois são nestes espaços também que elas aprendem sobre as diferenças.

Percebe-se que a personagem negra nesta história é representada com base na exclusão e não em uma situação positiva. Além disso, a imagem da criança negra representa tristeza, suas roupas com tons mais escuros, enquanto as demais crianças estão representadas sempre sorrindo vestindo roupas coloridas. A relação que se estabelece nesta história e na primeira é de dominante e subordinado, ou seja, branco/negro. O branco tem o poder de decidir onde é o meu lugar e também de cometer violência física contra o negro, bem como está em situação superior à do negro desde a forma como é representado pelas suas roupas e posturas. Na cena em que a criança negra sofre a violência ela está abaixada, o que representa uma posição inferior, enquanto a criança que comete o ato está em pé, representando uma superioridade. A exclusão do negro está tão naturalizada na sociedade que passa despercebida e, às vezes, as pessoas fingem não ver para não lidar com tal situação por falta de preparo e também por que são vítimas de uma sociedade racista que fez com que as pessoas pensassem e agissem de determinada forma e não de outra.

Vale destacar a partir da história narrada pelas professoras do grupo 2 e de estudos teóricos que, em muitos livros de histórias infantis é possível perceber a ausência de personagens negros como protagonistas da história, e quando aparecem estão ocupando espaço e posições inferiores. Lima (2005, p. 103) aponta que,

> Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada.

As negras e os negros, infelizmente nas histórias infantis, são representados ocupando espaços desprivilegiados e, na maioria das vezes, são estas representações que são passadas para as crianças na educação infantil deixando marcas profundas nos processos educativos e nas identidades das crianças. Oliveira (2008, p.4) em sua pesquisa sinaliza que,

> Tendo em vista doze narrativas literárias publicadas nos anos 80, foi constatado que: 1) os protagonistas negros são, em grande maioria pobres; 2) os protagonistas brancos mesmos pobres, são tecidos em condições superiores aos negros; 3) as mães dos protagonistas negros desempenham atividades profissionais de domésticas; 4) em contrapartida, as personagens brancas, sejam elas antagonistas, secundárias ou figurantes, são caracterizadas em funções ou ações intelectuais e/ou profissionais superiores às negras; 5) alguns personagens negros são imersos em um universo de doença, subsistência, fome, morte, perseguição, solidão, rejeição, inferiorização mas, também, de coragem, luta, integridade, criatividade, esperança, perseverança e resistência; 6) os brancos simbolizam a superiorização, proteção, perseguição, bondade, maldade, instrução e poder.

Neste contexto, a representação dos negros e das negras não está relacionada a uma imagem positiva e ocupando espaços e posições reconhecidas e valorizadas. A partir do "[...] ano de 1986, alguns autores, como Ziraldo em O menino marrom (1986) e Ana Maria Machado com Menina Bonita de Laço de Fita (1986), começaram a abrir espaço em suas obras para um novo olhar sobre o negro" (SEGABINAZI; SOUZA; MACÊDO, 2017, p. 210). Estes autores apontam que, a partir disso, as histórias começam a estar mais relacionadas a questões e discussões sobre o preconceito racial. Mas foi a partir da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que as produções literárias sobre a participação do negro na nossa história teve mais notoriedade e visibilidade, crescendo consideravelmente. Juntamente com este crescimento tem a preocupação quanto à questão estética das obras que estão sendo publicadas:

> Por força da lei e de políticas públicas, foi possível alavancar a discussão da cultura africana e afro-brasileira; saindo do anonimato e do silenciamento de algumas questões que recuperam e redimem séculos de escravidão, opressão e apagamento de vozes negras no país (SEGABINAZI; SOUZA; MACEDO, 2007, p.211).

A Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) avançou no sentido de que propôs o resgate das histórias afro-brasileiras e africanas, mas com base nas investigações a respeito das obras que abordam a representação das princesas negras ainda há uma ausência e uma baixa representatividade que se propõem a contar histórias de princesas africanas e suas origens. São histórias que trazem representações de princesas relacionadas às princesas europeias (SEGABINAZI; SOUZA; MACÊDO, 2017). A questão que se discute não é deixar de apresentar a história da escravidão, mas é a abordagem que vai se utilizar. Sobre este aspecto, as professoras quando questionadas sobre o que pensavam a respeito das lendas do Saci Pererê e do Negrinho do Pastoreio relatam o seguinte:

> *Eu gosto do Saci-Pererê (ANA).*
> *Acho a do Saci mais lúdica (ANTONIETA).*
> *Eu não gosto de olhar filmes que falam de escravos, muito sofrimento (ANA).*
> *Eu também não gosto (MARIA FIRMINA; MARIA AUXILIADORA; MARIA BEATRIZ; THEREZA).*
> *Eu não gosto, mas acho que a gente tem que passar para as crianças, mas... (LUIZA).*
> *Eu particularmente não gosto! (ANA).*
> *Eu não. Maus tratos (MARIA AUXILIADORA).*
> *Mas eu acho que quando a gente for passar uma história, uma mensagem, a gente tem que gostar daquilo que a gente está lendo! Claro, eu prefiro o Saci. Acho que vou passar melhor a história do Saci é mais lúdico (LUIZA).*
> *Então a gente dá mais ênfase naquela parte que a gente mais gosta (CLEMENTINA).*
> *Até porque quando a gente conta história para eles, a gente gosta de um final feliz né, e eles esperam um final feliz (MARIA BEATRIZ).*
> *É que às vezes as lendas não têm um final feliz. A do Negrinho do Pastoreio mesmo (ANTONIETA).*
> *A do Negrinho do Pastoreio ele mesmo foi comido pelas formigas né, coisa bem triste isso (LAUDELINA).*
> *Largado vivo ali no formigueiro para morrer (ANA).*
> *É...imagina! (LAUDELINA; MARIA FIRMINA).*
> *Eu acho que a gente não precisa chegar ao extremo da maneira como conta, mas eu gosto. Não é que eu gosto mais eu acho necessário a gente colocar ah de uma maneira mais leve o que foi o sofrimento porque eu acho, se não parece que é tudo oh...,daí sim se criamos estereótipos entendeu! Eu acho que tem que falar. E a do Saci só por que ele roubava as coisas, eu não me lembro (MARIA AUXILIADORA).*
> *Ele era travesso (ANA).*
> *Ele era moleque (MARIA BEATRIZ).*
> *Pulava numa perna só, fumava cachimbo, tinha carapuça (ANTONIETA).*
> *Eu acho mais irreal até, mais fantasiosa (MARIA AUXILIADORA).*
> *Não é mais lúdico para educação infantil, é do Sitio do Pica-pau (LUIZA).*
> *É eu acho bem mais lúdico para trabalhar na educação infantil (ANA).*
> *Eu acho que tem várias formas de tu apresentar tipo, eu comprei um CD lá para minha guriazinha tinha até do bicho papão. O que, que ele traz: uma musiquinha para mandar o bicho papão embora. Então para educação infantil é bom, mostrar a musiquinha (ANTONIETA).*
> *Eu concordo com a Maria Auxiliadora, depende da forma que vocês vão apresentar para as crianças. É importante apresentar as histórias reais mas também é necessário apresentar o negro ocupando outras posições em que são valorizados (LÉLIA, Pesquisadora).*

Para a maioria das professoras, a história do Saci-Pererê é mais lúdica mesmo sabendo que precisam trabalhar outras lendas, preferem a do Saci. Quanto à do Negrinho do Pastoreio apenas a professora *Maria Auxiliadora* acredita que deve ser trabalhado com as crianças, porém, de uma forma mais leve no sentido de não demonstrar as barbáries da escravidão, mas mostrar que o negro sofreu, porque se não vamos recair nos estereótipos. Nesse sentido, vamos dar abertura para que os estereótipos continuem sendo construídos de forma negativa. Embora eu na minha condição de negra no processo de aprofundar o meu pertencimento, acredito que o Negrinho do Pastoreio tinha que ser a primeira lenda que a criança deveria ler e acho que tem que mostrar filmes e outras histórias, mas vou ter que concordar com o ameno da professora *Maria Auxiliadora*, já que ela foi a única que falou que deveria ser trabalhada a lenda do Negrinho do Pastoreio.

Em relação à problematização: o que os personagens têm em comum? As professoras escreveram: "*São negros e são personagens da literatura folclórica brasileira. Da mesma etnia"*. E, realmente, são semelhantes nestas características, mas também são personagens que não trazem uma representatividade positiva em que as crianças negras podem se identificar. A criança negra nesta situação terá dificuldade de construir uma identidade e autoestima positiva. Já, a criança branca não terá dificuldades, pois, na constituição de sua identidade não apresenta problemas envolvendo questões raciais (OLIVEIRA, 2007). E, portanto, é necessário apresentar outras lendas que abordem histórias dos negros e das negras de forma positiva. No que diz respeito às perguntas: Vocês lembram das lendas? Onde aprenderam? As professoras escreveram que "*sim e que aprenderam na escola e nos CTGs*[13]". Percebe-se que não é apenas a escola que dissemina as representações dos negros, mais sim, outros espaços.

Sobretudo, precisa-se tomar cuidado quanto às histórias no que diz respeito a temática, o conteúdo e estética dos personagens que se quer trabalhar com as crianças e ainda estar adequada à faixa etária dos pequenos leitores. Muitas histórias que envolvem o negro e as negras não contam as histórias africanas e as princesas esquecidas, e sim, recontam histórias com padrões eurocêntricos mudando apenas os personagens brancos para personagens negros (SEGABINAZI; SOUZA; MACÊDO, 2017).

Lima (2005) advoga que demonstrar somente uma narrativa para as crianças onde os negros foram escravizados faz com que as crianças se sintam constrangidas, resultando na não aceitação de sua identidade e ensina a criança não negra uma superioridade. Esta autora ainda sinaliza que,

[13] Centro de Tradições Gaúchas.

> A história da escravidão real e trágica teve nos seus agentes – homens, mulheres e crianças – que lidaram na condição de escravizados, não só a luta contra a sujeição, mas pela recuperação da condição humana. O ponto nevrálgico está em esta ser quase a única imagem apresentada para se reconhecerem. A restrição impede as demais escalas de identificação. Continua-se, assim, a marcá-los com o drama da condição (LIMA, 2005, p.104).

Nesta perspectiva, não se pode apresentar apenas uma única imagem da população negra às crianças, existem outras imagens que podem ser apresentadas através da literatura infantil. Também devemos tomar cuidado sobre quais são estas imagens que apresentaremos às crianças, pois estas podem ser carregadas de estereótipos negativos contendo mulheres negras em posições de empregadas, crianças negras como escravas e frágeis, etc. No entanto, não basta mostrar as imagens de princesas negras descrevendo-as nas ilustrações, "[...] é preciso valorizar a representação dessas personagens e a cultura da África, de maneira que disseminem uma visão assertiva sobre as princesas tão pouco conhecidas em nosso continente" (SEGABINAZI; SOUZA; MACÊDO, 2017, p.214).

Sobre a lenda do Negrinho do Pastoreio as professoras do Grupo 1 (*Ana, Luiza, Thereza, Carolina, Maria Beatriz, Elizeth*) escrevem que ele foi: *"[...] escravo de uma estância. Devoto de Nossa Senhora Aparecida. Foi castigado pelo senhor da estância pela perda de alguns cavalos"*. Em relação à pergunta: Como tais representações circulam hoje? As professoras escreveram: "*Que circulam como lenda regional (em São Gabriel, o Negrinho da Sanga Funda[14])"*. Nesta história este personagem também sofre violência, e a sua história aborda o sofrimento que a criança negra passou e uma relação de inferioridade e morte. Faz-se perceber através da escrita das professoras sobre o Negrinho do Pastoreio uma representação de uma criança triste que viveu em uma relação de dominador/subordinado e, por não fazer o que o seu dono pediu sofreu duras penas, neste caso, acabou sendo comido pelas formigas. É essa visão que as professoras não querem passar às crianças e, talvez na educação infantil pudessem trabalhar pelo viés de uma representação do negro trazendo outras imagens como, por exemplo, de princesas africanas. É importante esclarecer que,

[14]O negrinho da Sanga Funda, menino negro de 12 anos chamado Pantaleão, foi fazer compras a mando do seu pai João Ventura de Oliveira. Eles residiam próximo da Sanga Funda local onde o menino foi assassinado a facadas por um soldado chamado João Paraguaio. O corpo do menino foi encontrado alguns dias depois por viajantes que comunicaram o fato à polícia. O criminoso foi morto ao reagir a prisão. No ano de 1948 foi construída uma igrejinha campestre no Cerro do Ouro. Hoje quem vai ao Cerro do Ouro, pela estrada de São Gabriel-Bagé enxerga uma pequena capelinha. O negrinho da Sanga Funda passou a ser considerado como Santo da Sanga Funda (FIGUEIREDO, 1984).

> [..] inserir princesas negras na literatura infantil e juvenil, não se trata apenas de modificar a cor da pele, o maior objetivo deveria ser o de contribuir para a propagação da cultura desse povo que por tanto tempo foi esquecido, a fim de cooperar para a consolidação da identidade das princesas africanas nos contos populares contemporâneos. Para isso, faz-se necessário um resgate de uma literatura genuinamente de matriz afro-brasileira ou africana e não uma troca de cores e traços, que talvez possa confundir o leitor (SEGABINAZI; SOUZA; MACÊDO, 2017, p.239).

Nota-se que é mais do ensinar sobre a escravidão e trocar a pele das princesas brancas pelas das negras é um trabalho que exige reflexão, e estas autoras destacam ainda que é responsabilidade dos autores que produzem estas obras, das editoras e do público que não reflete sobre a construção e a qualidade das obras que abordam a representatividade das relações raciais. Nesta linha de representação do negro em histórias o grupo 2 (*Euzébia, Maria Firmina, Antonieta, Maria Auxiliadora, Clementina e Laudelina*) escreve o seguinte sobre a lenda do Saci-Pererê:

> *Um menino negro de uma perna só, que vivia fazendo travessuras. Aparecia em forma de redemoinho e escondia objetos pessoais. Para que ele perdesse os seus poderes é preciso retirar a sua carapuça. O Saci-Pererê é um personagem da literatura folclórica brasileira que se caracteriza por usar além da carapuça, um cachimbo e roupa vermelha, e é famoso por sua gargalhada.*

Esta é uma lenda que representa uma criança negra ligada à travessura que pegava as coisas das pessoas, não está representando o negro como uma criança que brinca, que se diverte, mas uma criança que rouba, que não faz coisas boas. As professoras quando questionadas: se já contaram essas lendas para alguma turma? Como foi a experiência?Escreveram que elas trabalhavam somente com a Lenda do Saci-Pererê associada à deficiência física e as crianças adoraram. Desse modo, corroboro com Oliveira (2008, p.4) quando aponta que "[...] alguns personagens negros são imersos a um universo de doenças". Tais representações demonstram que os negros e as negras têm sido pouco valorizados nas histórias que são contadas às crianças. Esta é uma visão estereotipada do negro que, muitas vezes, ficam marcadas no imaginário da criança e contribuem para a sua negação e rejeição de si e do grupo ao qual pertence. Segundo Feital (2016, p.125) as professoras precisam tomar cuidado quando vão trabalhar a lenda do Saci-Pererê, pois,

> [...] algumas professoras trabalham de maneira pejorativa (sem consciência) a figura do Saci-Pererê e com desenhos estereotipados, para que sejam coloridos e para encerramento do projeto finaliza com a culminância apresentando teatros, musicais e outros, acabam fantasiando os meninos negros de Sacis ou pintando as crianças brancas de negros.

Esta autora ainda esclarece que as lendas podem e devem ser trabalhadas a partir do momento que a professora tenha um planejamento, que faça uma avaliação e uma pesquisa a respeito da história antes de propor esta nas práticas pedagógicas. Esta atitude evitará que se criem distorções e contribuirá para fortalecer o trabalho do professor. Feital (2016, p.216), ainda destaca que, "[...] podemos e devemos trabalhar em outras ocasiões outras lendas que são vastas e ricas, desde que envolvendo o coletivo da instituição em um planejamento coletivo. Se não for possível mobilizar todas as professoras, procurar envolver a maioria das interessadas". Esta é uma ideia que vai para além das datas comemorativas.

Saliento a questão de a representação dos negros ser mostrada como positiva, tendo em vista, que a imagem dos brancos está sempre representada em patamares mais valorizada. Segundo Lima (2005, p.109),

> A diferença para uma criança não negra está no número de opções em que ela se vê para elaborar sua identidade. Em todo o leque dessa oferta, podemos encontrá-las nas mais diferentes formas, papéis e jeitos, o que compensa uma ou outra desqualificação. O mesmo não acontece para a criança negra, que encontra imagens pouco dignas para se reconhecer, o que não está na profissão, mas na altivez, simpatia, inteligência, enfim, integridade como pessoa e não apenas bobice como configuração.

Percebe-se que estas diferenças são aprendidas pelas crianças desde bebês, tanto através das relações com outras crianças nas brincadeiras e interações quanto na forma de tratamento que os adultos realizam com diferença. Estas diferenças podem trazer sérios problemas ao processo educativo da criança e também a sua identidade. Portanto, a escola como um dos espaços socializador das crianças deverá reconhecer os problemas que envolvem as questões raciais e, a partir disso, elaborar intervenções que valorizem as referências da cultura afro-brasileira e africana.

Para tanto, é fundamental um investimento em materiais pedagógicos que representem os negros e as negras, a partir de sua origem afro-brasileira e africana, assim como abordem as questões raciais e as formas de como resolvê-las. Também é importante ter uma organização dos espaços na escola que representem a diversidade étnica para que assim as crianças negras e as crianças não negras sintam- se valorizadas e fortaleçam cada vez mais as suas identidades sentindo-se pertencente do seu grupo étnico. Para sentir-se pertencente a um grupo é preciso que os espaços que as crianças circulam valorizem e respeitem as diferenças, uma responsabilidade da família e da escola.

6.1.4 Quarto momento

Este encontro foi realizado no sábado dia 10 de junho de 2017. Compareceram 8 professoras (*Ana, Thereza, Maria Auxiliadora, Euzébia, Maria Firmina, Carolina Laudelina e Lélia)* contando a pesquisadora. Inicialmente o grupo foi dividido em dois grupos para discutirem sobre os relatos vividos. Cada grupo ficou com 3 relatos para discutir. O grupo 1 composto pelas professoras: *Ana, Thereza, Maria Auxiliadora e Euzébia* ficaram com os relatos 1,2 e 3. O grupo 2 constituído pelas professoras: *Maria Firmina, Carolina e Laudelina* discutiram sobre os relatos 4, 5 e 6. Vale destacar que estes relatos são reais e aconteceram em instituições de Educação Infantil no Rio Grande do Sul. Após a discussão nos pequenos grupos, cada grupo socializou as suas percepções com base na seguinte questão: Como as crianças negras têm sido tratadas com base nesses relatos? E após esta discussão foi realizada para finalizar o encontro a seguinte problematização: Como as crianças negras têm sido tratadas na nossa escola? Estas questões serão analisadas na sequência, como relatos vividos, categoria de análise temática.

6.1.4.1 Relatos Vividos

As professoras do grupo 1 (*Ana, Thereza, Maria Auxiliadora e Euzébia)* iniciaram a sua socialização com o relato 1 que se relacionava ao momento da mamadeira.O relato fala sobre o seguinte*: "Em uma escola de Educação Infantil, no momento do mamar todas as crianças receberam a mamadeira pelas professoras, exceto uma criança negra que foi a última a receber a sua mamadeira para a mamar*[15]*".* A respeito deste relato as professoras *Ana, Thereza e Maria Auxiliadora*, comentam:

> *Eu não..., na minha opinião não vi uma forma de preconceito. Acredito que a criança... (ANA).*
> *De repente pode ter sido uma coincidência né (THEREZA).*
> *É uma coincidência. Pode ter sobrado. Não vejo como forma de preconceito (ANA).*
> *Depende da forma como ela organiza para dar a mamadeira (MARIA AUXILIADORA).*
> *É pode, mas qualquer uma vai ter que ser a última a receber. Então quer dizer que não é (ANA).*
> *Pode ser uma coisa que comentei antes. Uma coisa que tá contida né, sei lá também (MARIA AUXILIADORA).*
> *Pensem como essa criança tem sido tratada neste relato?(LÉLIA, Pesquisadora).*
> *Se esta situação é uma constante, acontece sempre, toda vez que são servidas e aquela criança sempre é a última a receber, isso é uma forma de preconceito, uma forma de exclusão (ANA; MARIA AUXILIADORA).*

[15] Relato produzido por uma professora de Educação Infantil, disponibilizado escrito às professoras participantes da pesquisa.

As professoras não veem esta situação como uma forma de preconceito e que pode ter sido uma coincidência ou uma forma de organização. Assim como, pode estar no subconsciente da professora, a qual não se dá conta de que esta criança tem sido a última a receber a mamadeira. Dessa forma, as professoras *Ana* e a *Maria Auxiliadora* acreditam que não é uma forma de preconceito, porém, se a criança negra sempre é a última a receber a mamadeira, elas concordam que é uma forma de preconceito e exclusão. Concordo com as professoras, pois dessa forma seria uma exclusão, porque as crianças negras, muitas vezes, estão incluídas em rotinas de espera, ou seja, espera para se alimentar e para os momentos de higiene. Nessa situação, parece que as crianças podem esperar mais tempo para serem atendidas do que outras crianças e ainda são tratadas diferentemente das crianças brancas. Essas percepções relacionam-se com trabalho de Oliveira, Fabiana (2004) realizado em uma turma de berçário onde ela demonstra a forma de tratamento das educadoras em relação aos bebês. Este tratamento era diferente para as crianças negras, que poucas vezes, permaneciam no colo das professoras e também recebiam apelidos pejorativos.

Segundo Abramowicz e Oliveira (2011, p.54) as práticas cotidianas podem reforçar o racismo "[...] levando as crianças negras a um processo de socialização diferente da criança branca". E, por este motivo, as crianças negras acabam negando a cor de sua pele na tentativa de vestir-se de outra pele, branca e ter cabelos lisos. Esta situação é reforçada também pelos personagens de histórias infantis quando não aparecem nas imagens e/ou são representadas de forma negativa. Para a criança fazer uma imagem positiva de si é preciso que se tenha uma representação positiva da população negra no espaço escolar. Tal representação positiva podemos ver no relato 2 que diz o seguinte:

> *Em uma escola de Educação Infantil, uma professora negra no primeiro dia de aula em uma turma de maternal ao conversar com as crianças no momento da rodinha de conversa para conhecê-las, foi abordada por um menino negro que ao passar a mão em seu braço disse: prof.Você é bonita igualzinho a minha mãe! A professora respondeu: obrigada você também é bonito! Quando a conversa terminou o menino ficou próximo da professora por alguns minutos, passando a mão em seus braços e cabelos com admiração. A professora muito feliz retribuiu o carinho passando a mão no rosto do menino. Depois deste momento, o menino fora brincar com os colegas (LÉLIA, Pesquisadora).*

Sobre este relato, a professora *Maria Auxiliadora* comenta as percepções pelo grupo, e fala o seguinte:

> *A gente acha que aconteceu contigo. (risos). Achamos legal o menino se identificou. Acho bem legal esta parte que aconteceu contigo, porque a professora retribuiu o carinho, passando a mão no rosto né. Achei interessante ele se sentiu acolhido, se sentiu também identificado. Não se sentiu tão diferente né, porque a gente sabe que a quantidade de número né de negros é bem menor. Então às vezes por isso é, eles sentem ainda mais diferentes. Tem toda questão do preconceito também. Achei que ele se sentiu acolhido se sentiu muito bem de fazer parte, de acolhido de uma forma não só, mas como pessoa (MARIA AUXILIADORA).*

Essa professora em nome do grupo 1 aponta pontos importantes em sua fala, um deles é que a presença de outra pessoa com o mesmo pertencimento étnico-racial no mesmo espaço pode ser um elemento importante que propiciou a identificação e o reconhecimento do menino. A identificação da criança negra com a professora negra fez o menino se sentir semelhante à professora e não diferente, num espaço que existem poucas crianças negras. Na maioria das vezes, a diferença é marcada por preconceito e discriminação, ou seja, ser de um determinado grupo étnico te coloca em determinadas posições e situações, e faz com que você seja alvo de apelidos pejorativos, assim como, seja excluído das brincadeiras.

Segundo Gomes (2002, p.45) "[...] pertencer ou não a um segmento étnico/racial faz muita diferença nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola, nos momentos de avaliação, nas expectativas construídas em torno do desempenho escolar e na maneira como as diferenças são tratadas". A forma como estas diferenças são abordadas na escola, nos materiais pedagógicos e nas relações estabelecidas é que faz com que as crianças negras tenham dificuldades de se identificarem e se reconhecerem.

Outro ponto importante, é que a presença desta professora pode ajudar na construção da identidade da criança negra, pois a identidade se constitui com o outro semelhante e também diferente de mim, é na relação com este outro que eu me identifico pertencente a determinado grupo étnico. Figueiredo e Pereira (2006, p.77), destacam que a identidade é uma construção "[...] gradativa e dá-se por meio das interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais esta alternadamente imita e funde-se com o outro pela diferença". Os mesmos autores apontam que, a identidade também é construída, primeiramente, na família onde seus referenciais são transmitidos pelos seus familiares. E, depois, com a sua inserção na escola onde passa a se relacionar com pessoas de diferentes grupos étnicos. As vivências e as reações estabelecidas neste espaço, também contribuem para seu processo identitário.

No entanto, a construção da identidade da criança negra não se dá apenas nas relações estabelecidas na escola e na família. No espaço da escola as professoras precisam ficar atentas, pois as relações podem acontecer entre as crianças negras e brancas de forma negativa. É o que acontece com a criança do relato 3:

> *Na escola de Educação Infantil que minha filha estuda, as coleguinhas dela não queriam brincar com ela, porque ela era preta. Por este motivo minha filha chegava em casa todos os dias dizendo que não queria mais ir à escola. Eu não falava nada, para ela e nem pensei em ir até a escola com medo que isso ficasse pior* [16].

Em relação a este relato as professoras comentam pelo grupo:

> *Eu acho que a mãe ficou com medo de ir lá e reclamar com a professora e ficasse pior (THEREZA).*
> *Falar nada para ela. Eu acho isso muito ruim. É. Acho que isso, ela ficou até inclusive com receio de pegar e saber se isso é verdade, como resolver, como que resolve isso. Eu acho sério isso de reprimir a ponto que a mãe se sentiu com medo de ir lá. Pobrezinha. Deve ter se sentido muito mal, coitada. Ela se sentiu mal. Ninguém ouviu ela, imagina nem a mãe queria falar (MARIA AUXILIADORA).*
> *A criança ter que... Acho errado não chegar na escola e cobrar. Vai continuar a mesma coisa sempre a mãe se cala. E aí! Pobrezinha da criança (ANA).*

As professoras demonstram-se indignadas com esta situação, em que a mãe não tomou nenhuma atitude porque ela também se sentiu oprimida, com medo do que pudesse acontecer com a sua filha. E digo mais, a mãe nesta situação é vítima do racismo que, por ser forte faz com que as pessoas negras se calem frente a estas situações. Talvez a mãe não soubesse como resolver e acabou por silenciar tal fato o que, de certa forma, prejudica a criança, sua filha. A professora *Maria Firmina* do grupo 2 concorda com as professoras quando falam que a família tinha que cobrar a escola. E sobre isso ela comenta: *"[...] eu também acho que deveria ter atitude da família. Claro eu acho que a família deveria chegar e cobrar. E assim... E aí a mãe se cala para não ficar pior. Como não ficar pior! Uma maneira de exclusão"*. Realmente é uma forma de exclusão e uma maneira de contribuir para que o racismo se propague na escola. E a família como primeiro espaço socializador da criança e influente no processo identitário precisa preparar a criança para enfrentar os problemas raciais o que não é tarefa fácil.

O que se vê e como aponta as pesquisas de Barbosa (1987, p.54) é que

> [...] nas famílias negras, a cápsula protetora aparece como uma constante retardando por maior tempo possível o aparecimento do problema racial,e que vai trazer sempre decepções e choques que podem em maior ou menor medida, influenciar decisivamente nas relações com brancos e negros.

[16] Relato produzido por um familiar da pesquisadora, disponibilizado escrito às professoras participantes da pesquisa.

Nesse sentido, a família como o primeiro espaço de socialização da criança pode contribuir tanto de forma negativa, quanto positiva, neste processo, ou seja, ela pode orientar as crianças desde cedo sobre as questões raciais, que elas podem sofrer discriminação por serem negras, ou podem proteger a criança desta situação, evitando um sofrimento que acontecerá posteriormente. Portanto, as famílias têm um importante e decisivo papel neste processo.

Brito (2013), em sua pesquisa sobre o processo de socialização com famílias negras e inter-raciais destaca que, as famílias mesmo com dificuldades para elaborá-las buscam estratégias para abordar as questões que envolvem o preconceito e discriminação com seus filhos(as) e estes conseguem com mais facilidade enfrentar e superar tais situações, construindo um sentimento positivo em relação a sua identidade e seu pertencimento racial. Barbosa (1987, p.55) sinaliza que

> [...] a família apresenta ambiguidades no processo de socialização, a escola, outra agência importante para este processo, simplesmente não oferece nenhum elemento que venha auxiliar a formação da identidade racial, e, além disso, reforça de forma negativa alguns estereótipos que prejudica o processo socializador.

Neste contexto, a família, a escola e a sociedade são espaços nos quais a socialização da criança negra pode se dar de forma negativa ou positiva. E com base nos estudos realizados, ambos espaços são responsáveis pelo processo educativo das crianças e,dessa forma, precisam preparar as crianças para lidarem com os problemas raciais de forma positiva, para que assim elas consigam lidar melhor com a questão do racismo e preconceito combatendo-os efetivamente. Este trabalho não é uma tarefa fácil já que muitas professoras, ao invés de colaborar para que o racismo não se propague, elas mesmas acabam materializando o racismo quando chama as crianças negras por apelidos pejorativos. O relato 4 demonstra um exemplo em que a professora chama uma criança negra por apelidos depreciativos.

O referido relato foi discutido pelo grupo 2 (*Laudelina, Carolina e Maria Firmina*) que teve muitas interações do grupo 1 enquanto debatiam. O relato 4 tinha o seguinte conteúdo: "*Em uma escola de educação infantil, uma professora com uma criança negra no colo disse: este é meu macaquinho! Em outra situação na mesma escola, outra professora chamou a criança negra de bombonzinho*[17]*".* As professoras comentam:

[17] Relato produzido por uma professora de Educação Infantil, disponibilizado escrito às professoras participantes da pesquisa.

> *A professora rotulou né. A minha percepção desse relato é assim oh: não tem cabimento sabe. Tipo logo no início que eu peguei a turma eu tinha o "C", coisa mais queridinha o "C". Era o único negro da minha sala. De maneira nenhuma ele foi excluído ou ouve algum tipo de preconceito. É tudo natural assim oh. Só uma vez que aconteceu de uma pintura né que eu mandei pintar era uma criança. E um aluno pegou e disse: prof eu quero o lápis cor de pele. Ele queria pintar uma criança branca de cor de pele. Daí eu peguei e perguntei: tá mais que cor de pele? Que cor de pele tu quer. Aí eu comecei a citara ele minha é assim oh! Apele do "V" é daquele jeito. Fui citando cada pele. E a do "C" também é diferente. Que cor de pele tu quer? Eu baratinei a cabeça da criança que ela ficou assim: cor de pele professora! Sim meu amor tem vários tipos de cor de pele. Ali terminou o assunto ninguém mais falou (LAUDELINA).*
> *A professora rotulou a criança, abriu margem para que talvez todas as crianças ficassem chamando de bombonzinho ou macaquinho (CAROLINA).*
> *Macaquinho achei mais cruel (ANA, grupo 1).*
> *Forte né (LÉLIA, Pesquisadora).*
> *Achei horroroso. Bombonzinho é uma coisa gostosa, mais macaquinho é cruel (ANA, grupo 1).*
> *Pode dar uma denotação de bombonzinho (LAUDELINA).*
> *Bombonzinho não é tão cruel (ANA, grupo 1).*
> *Nesta situação eu acho que foi pela cor (LAUDELINA).*
> *Talvez seja uma forma de carinho que ela teve (CAROLINA).*
> *Acho que macaquinho pesou (ANA, grupo 1).*
> *Pesou (LAUDELINA).*
> *Era para fazer discriminação mesmo (MARIA FIRMINA).*
> *Essa coisa de macaco, macaquinho aqui no sul é muito forte por causa dos times. Quem é do grêmio sempre chamou de macaco. Já aconteceu vários fatos no estádio deles. Agora já amenizou um pouco (MARIA AUXILIADORA, grupo 1).*

A professora *Laudelina* iniciou falando que a professora rotulou e tentou explicar com o seu relato que não acontece preconceito em sua sala em relação à cor de pele. Essa situação não acontece porque a professora problematizou com a criança, a respeito da cor de pele dizendo que existiam várias cores de pele. Isto significa dizer que somos diferentes e que o lápis dito cor de pele pode, muitas vezes, vir carregado de preconceito, pois já revela um conceito de cor que se relaciona com a cor branca. Se a professora não problematizasse isso, talvez a criança não iria perceber, que não existe um único lápis que represente a cor de pele das pessoas, pois estas são pertencentes a diferentes grupos étnicos e, portanto, existem diferentes tonalidades de pele.

Barreiro e Faria (2016, p.259) destacam que existe uma preocupação em relação aos "[...] vícios racistas que a linguagem adquiriu historicamente, e que pronunciados no dia a dia, muitas vezes, materializando-se nos utensílios escolares, como a expressão utilizada pelos professores e professoras cor de pele para referir-se ao tom de cor bege ou rosinha". É com base nestas expressões faladas pelos adultos que interagem com as crianças, que elas vão construindo suas opiniões e conceitos a respeito do lápis cor da pele. Com base no relato da professora *Laudelina* também mostrei para as professoras a imagem da caixa de giz de cera que traz vários gizes de tonalidades diversas, que está no livro do Proinfância: "Pedagogias

das infâncias, crianças e docências na educação infantil" (CANCIAN; GALLINA; WESCHENFELDER, 2016).

Como sinalizam os autores Barreiro e Faria (2016, p.259) o giz de cera cor de pele produzida pela equipe do curso de aperfeiçoamento UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na escola, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, traz diferentes gizes com diversas tonalidades, e pode ser considerado "[...] um instrumento para combater o racismo e/ou resistir aos discursos racistas". Com este giz a professora poderá trabalhar de uma forma mais concreta com as crianças, pois elas vão visualizar e tocar neste material que traz diversas tonalidades de pele e, a partir disso, sua problematização poderá ser compreendida melhor pelas crianças.

Outras expressões também podem ser utilizadas para oprimirem o negro como a do macaquinho expresso neste relato. Macaquinho também é uma expressão racista em relação ao negro, e as professoras concordam que chamar a criança de macaquinho é algo cruel e que bombonzinho é mais carinhoso. Acredita-se que de bombonzinho também não é algo agradável, e nem uma forma de carinho, pois é importante que as crianças desde bebês sejam chamadas pelo seu próprio nome. Segundo Oliveira (2014, p.175),

> É importante que o professor chame a criança sempre pelo nome, evitando apelidos, em especial ou depreciativos, que podem compor negativamente a autoimagem da criança e a forma como as demais crianças se relacionam com ela. Os apelidos usualmente destacam alguma característica do sujeito e a põem em relevo, passando a identificá-lo em detrimento de todos os seus atributos.

Os nomes de cada criança carregam um significado para ela e para sua família e fazem parte da sua identidade e da forma como se identificam. Já os apelidos pejorativos marcam as crianças ao longo de sua vida e, inclusive, contribui para que a criança, além de não se aceitar passe a chamar outras crianças e adultos com mesmo pertencimento étnico através destes apelidos, ou seja, colabora para que o racismo se propague. É fundamental que estas expressões e as posturas das professoras sejam revistas. E como afirmam Barreiro e Faria (2016, p.259),

> [...] descolonizar a linguagem exige não apenas um policiamento da fala, mas, sobretudo, mudar as lentes pelas quais observamos os fenômenos sociais e (re)interpretamos a realidade, nos posicionando diante do outro e na relação com o outro em linhas horizontais, ou seja, não hierárquica.

É importante olharmos e respeitarmos este outro dentro de sua diferença sem colocar ele em um patamar inferior, pois é a partir das diferenças que também nos constituímos.

Em contrapartida, senão atentarmos e modificarmos nossas ações e as formas de expressar sobre o outro, estas práticas continuarão acontecendo no espaço da escola. Tal situação se expressa no relato 5: "*Em uma escola de Educação Infantil as crianças estavam na fila e uma criança branca se recusou a colocar a mão no ombro da sua colega que era negra. A professora sem saber como agir diante da situação retirou a criança negra da fila e a pegou em sua mão*[18]". Sobre este relato comentam *as* professoras:

> *É parecida com alguma que aconteceu na escola (ANA).*
> *Eu achei errada (THEREZA).*
> *Detalhe a que aconteceu a criança não era branca não! É bem escurinha,a que se negou a botar a mão no ombro da outra. Que eu achei que foi um absurdo. Branco para mim é o "V" que é bem branquinho, mas para mim ela não é branca. Ela é bem escurinha. O pai é bem escuro (ANA).*
> *Então como você a denomina? Tu achas que ela é negra? (LÉLIA, Pesquisadora).*
> *Não. Digamos que ela é parda. O pai é escuro e a mãe é branca (ANA).*
> *Quando você usa palavra "escuro "vamos cuidar, pois esta expressão pode expressar o preconceito. O que você acha ela é branca, parda ou negra? (LÉLIA, Pesquisadora).*
> *Tá. Ela não é bem negra. Ela é parda (ANA).*

Nesse relato, as professoras do grupo 2 apenas realizaram a sua leitura e quem acabou falando mais a respeito foram as professoras do grupo 1, pois esta experiência é semelhante à que aconteceu com a professora *Ana*, porém, a menina segundo esta professora, após as discussões era parda.A professora *Ana* achou um absurdo o que aconteceu e a professora *Thereza* achou errado. Realmente é uma situação que não é correta, mas demonstra que a criança já possui uma opinião em relação à cor "preta" e não deve ser algo positivo já que não quis colocar a mão em sua colega. Na fala da professora *Ana*, percebe-se que ela apresenta certo receio de falar a palavra negra talvez para não ofender ou por não saber dizer qual é a cor da criança, já que ela é filha de um casal inter-racial homem negro e mulher branca. Além deste receio é fundamental cuidarmos as expressões que utilizamos para identificar as pessoas negras, pois elas podem expressar o racismo.

Além disso, pode-se ter um receio de falar a palavra negro porque ela carrega marca da escravidão, na qual os negros e negras foram inferiorizados e sofreram com vários tipos de violência. Por este motivo, muitas crianças não querem ser chamadas de negras, porque ser negro remete ao sofrimento e a exclusão. Vale destacar que, torna-se difícil identificar uma criança quando esta situação acontece a não ser que ela se declare ou os pais a declarem como negra, branca ou parda. Pois conforme esclarece Oliveira, Fátima (2004, p. 57),

---

[18] Relato produzido por uma professora de Educação Infantil, disponibilizado escrito às professoras participantes da pesquisa.

> O Brasil é um país mestiço, biológica e culturalmente. A mestiçagem biológica é, inegavelmente, o resultado das trocas genéticas entre diferentes grupos populacionais catalogados como raciais, que na vida social se revelam também nos hábitos e nos costumes (componentes culturais). No contexto da mestiçagem, ser negro possui vários significados, que resulta da escolha da identidade racial que tem a ancestralidade africana como origem (afrodescendente). Ou seja, ser negro, é, essencialmente, um posicionamento político, onde se assume a identidade racial negra.

É por isso que muitas crianças de casais inter-raciais podem ser declaradas como negras, brancas e/ou pardos, vai depender da escolha que seus pais fizerem considerando a sua origem africana ou não. E, muitas vezes, as crianças são declaradas como negras, mas não querem ser negras porque não enxergam a sua origem e seus ancestrais de uma forma positiva na sociedade. Como destaca esta autora é um processo doloroso assumir a identidade racial negra, pois existem poucos modelos bons e de sucesso de identidades negras e também não existe o respeito à diferença (OLIVEIRA, Fátima, 2004). O não reconhecimento da identidade racial negra é expresso no relato 6 que diz o seguinte:

> *Um dia, em casa, meu primo (criança negra de 3 anos) chegou e disse: eu não sou preto né prima? Eu sou marrom? A prima (adolescente negra de 15 anos) impactada com a colocação do menino e disse: não, você é negro igualzinho a mim! O menino quase chorando respondeu: eu sou marrom, não quero ser preto, é feio (LÉLIA, Pesquisadora).*

A respeito deste relato professoras do grupo 1 e 2 comentam:

> *Eu fiquei chocada com a idade (MARIA FIRMINA).*
> *É marrom mesmo não é bem preto. Não é preto né (MARIA AUXILIADORA).*
> *Preto é isso aqui (colocando a mão na capa do livro ponto). Preto nem aqueles lá do Haiti são! Chegam ser bonito de ver assim oh (LAUDELINA).*
> *São reluzentes, mas não é preto é um marrom escuro (ANA).*
> *Chega ser bonito de ver. Só enxerga os olhos brancos e os dentes e até a palma da mão (LAUDELINA).*
> *Eles são bem pretinhos sim. Os Haitianos são bem pretinhos (CAROLINA).*
> *Preto para mim é preto. Não existe pessoa desta cor (ANA).*
> *Acho que não é em relação ao preto, preto (MARIA FIRMINA).*
> *Acho que ele não queria ser considerado negro no caso (ANA).*
> *Eu acho que ele está se relacionando ao negro (MARIA FIRMINA).*
> *Mas ele também pode achar que é cor, que não quer ser preto, que preto ele não gosta (MARIA AUXILIADORA).*
> *Mas mostra que ele liga o preto ao negro porque a prima diz: não você é negro igual a mim. Ele diz não, eu sou marrom (MARIA FIRMINA).*
> *Ele não quer ser negro. Dá a entender que a criança quer ser marronzinha (ANA; THEREZA).*
> *Eu não gosto desses negócios de rótulo, as pessoas botando preconceito, principalmente criança. Da onde vem? (LAUDELINA).*
> *Vem da família (ANA).*

> *Vem de casa, sei lá de onde vem! Alguém fala para ela. E a criança é inocente né (LAUDELINA).*

Percebe-se que as professoras entraram em discussão inicialmente sobre as cores das pessoas exemplificando a questão dos Haitianos, falando que eles eram de cor preta e ou marrom. Como não existe a cor marrom, segundo pesquisas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) atual classificação racial é: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. É importante que se discuta sobre as cores para que nós não cometamos equívocos com as crianças e para que o preconceito ligado a cor seja desconstruído aos poucos. Mas também sei que dizer que uma pessoa é de cor preta, não é muito positivo, pois não a considero como cor de uma pessoa, mesmo que isso esteja instituído pelo IBGE. Ser chamado de preto é uma ofensa, pois é carregada e associada a estereótipos negativos que foram construídos ao longo da história.

Como afirma Silva (2005, p.31), a cor negra aparece frequentemente ligada a personagens maus, ligada à sujeira, à feiúra, à maldade, à pobreza, entre outros. Esta autora ainda destaca que, "[...] as denominações e associações negativas em relação à cor preta podem levar as crianças negras, por associação, a sentirem horror à sua pele negra, procurando várias formas de literalmente se verem livres dela, procurando a 'salvação' no branqueamento". Estes estereótipos acabam sendo incorporados pelas crianças que autorrejeitam a si próprias. Figueiredo e Pereira (2006, p.85), apontam que,

> A cor das pessoas tem valor hierarquizado em sociedade racializada, ou seja, em sociedades nas quais as pessoas valem mais ou menos, de acordo com as características fenotípicas que carregam. Quanto mais as pessoas se aproximarem do modelo dominante branco/europeu, maior será o seu valor, quanto mais se distanciarem do modelo inferiorizado, negro/africano, maiores serão as chances de serem aceitos na sociedade de domínio branco.

Este é o processo de branqueamento que acontece com as crianças pequenas, quando a criança diz que não quer ser negra. Se a criança não possui experiências em que o negro é representado positivamente, possivelmente ela não terá base para se reconhecer como negra, resultando na incorporação de outros valores para ser bem aceita. Diante disso, a criança poderá dizer que não é preta, e sim de outra cor, como por exemplo, marrom. Discordo das professoras *Ana e Laudelina*, quando dizem: vem da família. Esta questão em relação à cor e de não se aceitar, não vem somente da família, mas da escola, dos meios de comunicação e informação e dos demais espaços que a criança circula. Estes espaços, de alguma forma, demonstram preferência pelas referências dos brancos, e silenciam os referenciais dos negros

e das negras. E por este motivo, percebe-se a necessidade da criança "[...] autoafirmar-se como moreno e não como negro, como uma tentativa de melhorar sua autoestima e sua posição em relação aos outros" (FIGUEIREDO; PEREIRA, 2006, p. 85).

A forma como as crianças são representadas pode trazer problemas para sua autoafirmação e a forma como elas são tratadas também pode colaborar para a sua não aceitação e baixa autoestima. Nesse sentido, perguntei às professoras como as crianças têm sido tratadas na nossa escola? As professoras comentaram que:

> *Eu acho, eu penso pelo menos, que são tratados todos iguais (ANA).*
> *Eu também pelo que eu vejo assim não tem, nunca presenciei nada (LAUDELINA).*
> *Eu nunca presenciei nada partindo do professor assim nunca mesmo (ANA).*
> *Eu também não (MARIA FIRMINA; EUZÉBIA; THEREZA).*
> *Com indiferença, com indiferença. E se for a questão de que falou de tratar. Se tu não valorizar a cultura ah...Eu acho que a gente..., claro esse curso já é um começo, porque senão ele vai ser tratado com indiferença. A gente não vai trabalhar da questão étnico-racial. Até a gente conseguiu trabalhar um pouco (MARIA AUILIADORA).*
> *Adorei, amei a iniciativa de vocês e queria parabenizá-las (LÉLIA, Pesquisadora).*
> *Então, a gente não tá tratando com indiferença, então é uma coisa positiva (MARIA AUXILIADORA).*
> *Não. Foi uma coisa que impus para vocês. Eu propus a discussão nos encontros formativos sobre a temática étnico-racial (LÉLIA, Pesquisadora).*
> *A Laudelina trabalhou bem a questão da diversidade né (MARIA AUXILIADORA).*
> *Eu ia até discordar com o que tu falou de indiferença (THEREZA).*
> *Pois é (MARIA AUXILIADORA).*
> *Eu acho assim este trabalho..., Assim a Lélia não mandou vocês fazerem, foi por iniciativa de vocês (THEREZA).*
> *Sim, sim (ANA; MARIA AUXILIADORA).*
> *Então, não é com indiferença é uma coisa boa (MARIA AUXILIADORA).*

As professoras *Ana, Laudelina, Maria Firmina e Thereza* acreditam que as crianças negras são tratadas iguais as outras crianças. E perante esta afirmação, temos que pensar a expressão igual no sentido de direitos perante a lei, pois na maioria das vezes essa igualdade não se expressa na prática, pois as crianças negras não se veem e não são valorizadas na escola, como os outros grupos étnico-raciais ou ainda são inferiorizadas em detrimento de sua cor. Então, que igualdade é essa? Dias (2011a) destaca que, a atitude que as frases: *para mim as crianças são iguais; eu trato todos do mesmo jeito; aqui na sala não tem diferença de cor; ou eu nem percebo a cor dos meus alunos; eu não presto atenção se tem preto ou branco na sala* revelam estar,

> [...] longe de ser a da educadora comprometida com uma educação igualitária, pelo contrário, quando fingimos não ver as diferenças raciais presentes nas salas de aula da educação infantil, estamos colaborando para que as crianças que passam por nós mantenham as ideias de percepção da desigualdade de modo forte e inabalado (DIAS, 2011a, p.10).

Na escola, acredito que as professoras já estão concretizando esta igualdade quando propõem atividades relacionadas com atemática étnico-racial, porém, temos muito que fazer e modificar no espaço da escola. Quando a professora *Maria Auxiliadora* coloca que a criança é tratada como indiferente traz um sentido de que não é trabalhada a história e a cultura da criança negra na escola, e isso pode causar marcas dolorosas, pois quando tratamos uma criança com indiferença nos afastamos dela e assim nos silenciamos frente às questões raciais, não interferindo em situações de discriminação. Esse silenciamento contribui para que a discriminação racial seja reforçada cada vez mais no espaço da escola. Porém, a respeito da indiferença a professora *Maria Auxiliadora* refaz a sua ideia, a partir dos comentários da professora *Lélia* e *Thereza* em relação ao trabalho que elas fizeram abordando a temática étnico-racial na Mostra Pedagógica. E, neste sentido, *Maria Auxiliadora*, pensa que então elas tratam as crianças de maneira positiva.

Pensando neste contexto, as crianças não são tratadas como indiferentes, pois vejo uma movimentação por parte das professoras em incluir essa temática em suas atividades, e já se tem visto imagens de crianças negras circulando nas paredes da escola. Porém, destaca-se que é importante cada vez mais realizar movimentos e transformações na escola em relação à temática étnico-racial. Portanto, requer um compromisso de todas as professoras em fazer acontecer gradativamente práticas promotoras de igualdade racial.

6.1.5 Quinto momento

Este encontro foi realizado na terça-feira dia 18 de julho de 2017, tendo em vista que entraríamos em férias e, portanto, ficaria difícil reunir as professoras no sábado. Neste encontro participaram 8 professoras (*Ana, Thereza, Laudelina, Euzébia, Carolina, Maria Firmina, Maria Auxiliadora e Lélia*) contando com a pesquisadora. As professoras escreveram algumas tentativas de práticas promotoras de igualdade racial com base nas discussões realizadas nos encontros e depois fizeram a socialização para o grupo**.** Após esta discussão as práticas foram coladas em um painel e fixadas na parede da escola.

6.1.5.1 Práticas promotoras de igualdade racial

Neste encontro as professoras escreveram tentativas de práticas que abordam a temática étnico-racial através da música, do esporte (capoeira), de imagens e dos livros. As

professoras levaram 30 minutos para pensarem e escreverem suas práticas. A professora *Ana* até pesquisou na internet, pois achava difícil escrever naquele momento sem pesquisar. E realmente precisamos pesquisar em diversos materiais, não somente na internet, ainda mais sobre a temática de igualdade racial que exige muito estudo. Talvez pudesse ter oferecido livros e/ou textos para professoras, mas como a intenção era que elas pensassem a partir das discussões que realizamos as deixei pensarem e construírem suas práticas, a partir do que haviam estudado e vivenciado nos encontros formativos.

Destaca-se inicialmente a prática relacionada ao esporte (capoeira) elaborada pela professora *Maria Firmina:*

> *Aula interdisciplinar: inicialmente será proposto como motivação, ouvir uma música. A intenção é que alguém reconheça o som. Caso ninguém reconheça, a professora, deverá explicar referente a que é a música. A música será de Capoeira (exemplo: Paranauê Paranâ). A partir, desse tema "Capoeira" a professora poderá retirar vários assuntos (conteúdos) para trabalhar em sala de aula. Utilizando como (imagem) recurso vídeos ou imagens. E assim, ir realizando questionamentos como, por exemplo: Onde surgiu a Capoeira? Quem inventou a Capoeira?A Capoeira é um jogo, uma dança, um esporte ou uma luta?Porque inventaram a Capoeira? Qual era o seu objetivo? Cada questionamento deveria ser explicado, com o uso de um recurso. Exemplo, surgiu na África (mostrar onde está localizada num globo terrestre). Foi inventada pelos escravos, como forma de defesa, de uma forma branda, explicar o que foi a escravidão. Explicar que a Capoeira hoje é um esporte, que faz muito bem para saúde, é uma espécie de dança, mas que se joga. A professora deverá levar alguns instrumentos usados em uma roda de capoeira, para que os alunos passam manusear como: berimbau, caxixi, pandeiro, entre ouros. A professora irá propor uma roda de capoeira primeiramente ensinando os alongamentos, em seguida, o ritmo das palmas, uma cantiga e, finalmente, movimentos como a ginga (MARIA FIRMINA).*

Com esta prática a professora poderá trabalhar vários meses, pois são várias atividades que organizou iniciando pela música elemento muito importante instigante e prazeroso para trabalhar com as crianças, pois elas adoram trabalhar e brincar com sons diversos. Portanto, é fundamental desde cedo, trazer um repertório vasto de músicas de diversos lugares do mundo e de povos diferentes. O trabalho com músicas diversas amplia o repertório musical que as crianças estão acostumadas a ouvir. E nesse sentido,

> [...] a escola ou a creche podem se tornar um lugar privilegiado para as crianças explorarem formas de produzir sons e de ampliar o seu repertório musical que trazem de casa, já que no ambiente da instituição novos sons e músicas passarão a fazer parte de seu cotidiano (OLIVEIRA, 2014, p.146).

Com a música, ela demonstra que pode trabalhar a dança, a origem da capoeira, a história dos negros e também a exploração e conhecimentos de instrumentos musicais utilizados na capoeira.

Dias (2011a, p. 15) destaca que,

> As crianças, são muito curiosas, como sabemos. Elas ouvem e querem saber o que está sendo dito, ou porque estão cantando daquele jeito, etc. Querem repetir, refazer, fazer diferente. São momentos oportunos para introduzir as percepções de que todos os povos, inclusive o povo negro tem músicas para diferentes situações, nascimento, morte, casamento, aniversários entre outras festividades. Investigar isso será uma caminhada estimulante.

A professora *Maria Firmina* com suas práticas conseguirá proporcionar às crianças conhecimentos sobre o povo negro através da música e das discussões que propôs com os questionamentos. Suas práticas promoverão a aprendizagem por parte das crianças sobre a história do negro e sua cultura. Percebe-se que a professora vai trabalhar a escravidão, não demonstrando apenas o sofrimento dos escravos, mas como resistência utilizando a capoeira como elemento de defesa usado pelos negros. Com esta discussão a professora possibilita aos alunos negros e brancos conhecerem o outro lado da história, que os negros nem sempre foram escravizados sem resistir, ou seja, eles lutaram, não ficaram apenas em um lugar de inferioridade, mesmo que isto tenha sido marca fortíssima do período escravocrata.

Além da professora *Maria Firmina* trabalhar a capoeira como forma de defesa, ela aborda esta como uma dança, um esporte e que ela faz bem à saúde. “A capoeira é um universo muito importante, pois conjuga a música, a dança, o jogo” (DIAS, 2011a, p.15). Através da capoeira era transmitida a sabedoria do mestre pela oralidade, “[...] presente no canto da capoeira, nas histórias que precediam à roda, na descrição dos movimentos e na coragem de falar sobre a situação de escravidão a ser superada” (BRASIL, 2014b, p.90). E ainda,

> [...] os mestres e praticantes da capoeira costumam se referir a essa prática não como esporte ou como luta, mas entendem a capoeira como arte ou filosofia. É nesse registro que se encontram indicações de elementos importantes para a formação das novas gerações. Nesse caso, está presente a disciplina como consequência, mas o princípio fundamental está na redescoberta da expressividade afro-brasileira que se transmite por meio da movimentação, da música e do jogo (BRASIL, 2014b, p.91-92).

A capoeira é uma arte que possibilita as crianças aprenderem a história do povo negro através da música e do jogo contribuindo para formação das novas gerações e revela a cultura

corporal dos afro-brasileiros e africanos. Com este trabalho a professora *Maria Firmina* traz uma representação positiva do povo negro e, dessa forma, todos os assuntos que serão abordados em sua prática são importantíssimos para promover discussões entre as crianças e para que elas conheçam e respeitem a diversidade étnico-racial existente em nossa sociedade. Esta é uma prática que é capaz de promover a igualdade racial na educação infantil, pois vai abordar também a valorização do negro neste espaço e não somente o modelo europeu.

Outra prática que envolve a música, vídeos e contos é a da professora *Ana* a qual escreve o seguinte:

> *Promover ações para combater o preconceito e a discriminação através de vídeos e contos. Como por exemplo, trabalhar com a história do livro "Menina Bonita do Laço de Fita". Trazer para sala de aula o desenho animado Kiriku e a Feiticeira, uma história de origem africana. Outra forma interessante é o trabalhar através da música. Conhecer músicas diferentes línguas e diferentes origens, é um bom caminho para estimular o respeito pelos diferentes grupos (ANA).*

Esta professora escreveu suas práticas com base na pesquisa que fez na internet pelo seu celular. São práticas semelhantes às pesquisadas na internet, porém, cabe destacar que esta pode contribuir para o trabalho com a temática étnico-racial e também despertar outros olhares e gostos nas crianças em relação aos livros infantis e as músicas diferentes daquelas que a professora utiliza. Inclusive, para a professora *Ana* que no segundo encontro relatou que trabalhava com os mesmos livros que tinha na sala e não tinha o hábito de ir ao espaço dos livros. Precisamos ampliar o repertório das crianças em relação às histórias que contamos, ou seja, além de contar histórias e contos europeus como a do Chapeuzinho Vermelho e da Branca de Neve, segundo Dias (2011a, p.20),

> [...] vamos contar para as crianças as histórias: Porque que o macaco se esconde nas árvores, ou a história O Sahúli ou ainda Histórias de índio. Há caminhos para enriquecer o universo infantil com referenciais que vão além dos europeus o que precisamos é estar alertas quando realizamos nosso planejamento para que a riqueza dessas produções não seja ignorada.

Nesse sentido, torna-se importante as professoras no momento que forem planejar, cuidar para selecionar diversas histórias que contemplem os negros e as negras de forma positiva. Para as crianças da professora *Ana* esta prática escrita por ela ampliará os seus repertórios literários e também musicais, pois como ela mesma escreve, possibilitará o respeito pelos diferentes grupos étnico-raciais. O trabalho com diferentes gêneros musicais, além do respeito, contribuirá para que as crianças valorizem, conheçam e aprendam sobre a cultura africana, pois a música também conta a história desses povos. Além das crianças

ampliarem o seu repertório musical, elas conheceriam personagens negros em posições valorizadas através da literatura e do desenho "Kiriku e a Feiticeira"[19]. É importante as professoras escolherem cuidadosamente os livros e desenhos que representam os negros e as negras positivamente e não pejorativamente. O cuidado no momento da escolha dos livros demonstra ser essencial no desenvolvimento de uma educação para igualdade racial (SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012).

Nesta mesma linha de valorização dos personagens negros a professora *Thereza* apresenta também em sua escrita o trabalho com livros de história que abordem as relações étnico-raciais e o trabalho com imagens de pessoas diferentes. A professora *Thereza* escreve:

> *Procurar Livros de histórias que abrangesse o tópico das relações étnico-raciais. Narrar e dramatizar as histórias. Discussões sobre as histórias. Através de revistas, jornais, as crianças montariam um mural de gravuras de pessoas. Com o objetivo de relatarem suas características e percepções de cada um em torno da temática étnico-racial (THEREZA).*

O trabalho a ser realizado pela professora *Thereza* se articula com o trabalho das demais professoras, pois ambas seguem uma linha de valorizar a imagem do negro, seja através da capoeira, dos livros ou das imagens. A professora *Thereza* busca trabalhar com narração e dramatização das histórias, o que pode ser um trabalho positivo e prazeroso na educação infantil, pois possibilitará que as crianças também sejam personagens das histórias, conte e recontem estas histórias, bem como é uma forma de valorizar as crianças e as suas formas de expressão.

O trabalho que aborda os negros e as negras de uma forma positiva colabora para que as relações étnico-raciais se estabelecem também de forma positiva e não pautadas no racismo. Ou seja, a forma com que a professora trabalha as questões étnico-raciais na escola proporcionará ou não mudanças nas atitudes das crianças e nas formas de pensar em relação a outros grupos raciais. Para que estas relações sejam positivas é fundamental que as crianças e as professoras estabeleçam diálogos sobre a diversidade racial que existe na sociedade.

---

[19] O desenho Kiriku e a Feiticeira demonstra uma história de um menino negro que apesar de ser pequenino defendia a sua aldeia contra a feiticeira que fazia o mal para seus familiares e amigos. O menino, apesar das pessoas não acreditaram nele, nunca deixou de lutar por elas, pois as amava. Determinado em acabar com a maldade da feiticeira partiu em uma aventura perigosa para conversar com seu avô, pois somente ele sabia como deter a feiticeira. Foi então que descobriu que a feiticeira tinha um espinho que foi colocado em suas costas, o que causava tanto ódio. A partir do momento que ele retirou o espinho da feiticeira que ela não fez mais maldades. A feiticeira agradeceu Kiriku com um beijo, o qual o transformou em um homem. Os dois se apaixonaram e voltaram para aldeia e a feiticeira trouxe os homens de volta à aldeia. HISTÓRIA AQUI. **Kiriku e a feiticeira.** [S.l], 2014. Disponível em: <https://historiaqui.wordpress.com/2014/04/25/kiriku-e-a-feiticeira>. Acesso em: 20 set. 2017.

Para tanto, “[...] escola precisa se organizar para demonstrar a todos a importância da pluralidade racial na sociedade. Os educadores devem contemplar a discussão da diversidade racial, discutir os problemas sociais e as diferentes proporções em que atingem os grupos raciais” (CAVALLEIRO, 2006, p.90). Este movimento é o que a professora *Thereza* propõe em sua escrita quando fala sobre fazer uma discussão das percepções das crianças em torno da temática étnico-racial. Nesta perspectiva de discutir a temática étnico-racial a professora *Laudelina* também escreve sobre abordar esta temática com as crianças, porém, ela faz a sua escrita mais ampla, citando que desenvolveria suas atividades através de desenhos, pinturas, pesquisa e recortes.

> *Trabalhos realizados em grupo durante a semana, abordando questões de diversidades culturais étnicas. Utilizando técnicas variadas, sempre focando nos alunos e experiências vivenciadas no cotidiano, representando as individualidades, peculiaridades e aproveitando o máximo suas espontaneidades. Fazendo com que haja indivíduos. Através de: pesquisas pinturas; desenhos livres, recortes (LAUDELINA).*

A professora *Laudelina* não faz referência à literatura ou vídeos e, portanto, utilizaria de outros materiais como os desenhos das crianças, recortes e pinturas, as quais são uma forma interessante para se trabalhar a diversidade cultural e étnica, desde que estes desenhos e pinturas sejam realizados pela própria criança e também sejam expostos na sala e/ou nos murais da escola. É importante que se trabalhe com as experiências vivenciadas pelas das crianças, pois elas também trazem suas percepções, histórias e expressam sua cultura. Neste sentido, a escola como um espaço que se produz culturas tem o papel fundamental de incluir as diversas culturas das crianças. Pois, como destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010, p. 26) as práticas pedagógicas devem ter como eixos as interações e as brincadeiras e garantir experiências que: “[...] possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”.

É a partir dessas experiências que as crianças também aprendem sobre a diversidade e, portanto, as professoras têm que tomar cuidado com as relações e interações que se estabelecem nas brincadeiras em relação à diversidade e se realmente esta está sendo respeitada nas suas individualidades como afirma a professora *Laudelina*. Respeitar as diversidades é trabalhar com elas, é reconhecer que estas também trazem elementos importantes para a nossa cultura e ampliar o referencial das crianças sobre as diferentes

manifestações culturais dos diversos povos através da música, da dança, da literatura, da arte, etc.

Percebe-se que o trabalho proposto pelas 4 professoras caminha em direção de práticas promotoras de igualdade racial, e também estão relacionados com o que prevê a Lei nº 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003) e o Parecer nº 003/2004 que estabelecem Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana sobre a inclusão da história e cultura Afro-brasileira e Africana nas práticas (BRASIL, 2004b). Dessa forma, as professoras buscam através da música, da dança e das histórias que representam o negro de forma positiva incluir o que está previsto em lei demonstrando assim avanços e possibilidades como um desafio a ser superado.

As práticas descritas pelas professoras *Euzébia e Carolina* não são consideradas como práticas de igualdade racial. A professora *Euzébia* descreveu a prática que realiza em sala com as crianças disponibilizando jogos, brinquedos, livros, músicas e DVDs e não relacionou com a temática étnico-racial. E a professora *Carolina* faz uma tentativa de trabalhar com os lápis distribuindo lápis preto, branco e marrom. A partir disso, pediria para as crianças escolherem uma cor e as questionaria o porquê da escolha. Esta não seria uma prática que promova a igualdade racial, porque não dá opções de cores que representem as diferentes tonalidades de pele, como proposto pelo giz de cera produzido pelo Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior do curso de aperfeiçoamento UNIAFRO.

Nesta situação a professora poderia causar constrangimento às crianças e entre elas, contribuindo para que as mesmas construíssem ideias equivocadas em relação à tonalidade de pele das pessoas. Talvez se ela trabalhasse com imagens, livros contendo personagens de diferentes etnias, as crianças poderiam perceber que as pessoas são diferentes já que elas são bem pequeninas. Acredita-se que um trabalho na mesma linha que as professoras *Ana, Maria Firmina, Thereza* produziram seria mais válido e menos constrangedor. Segundo Cavalleiro (2006, p. 90),

> [...] todos aqueles que favorecem a manutenção, a indução ou a propagação do racismo, do preconceito e da discriminação racial no espaço escolar precisam ser levados a rever suas atitudes. Não basta ser um bom profissional. Há a necessidade de ser solidário com os alunos e com os problemas que os atingem.

Cabe às professoras não colaborarem mais com as práticas de racismo, e sim, romper com elas através de práticas que promovam a igualdade racial. Nesta linha, a professora

Maria Auxiliadora escreve um relato da prática da Mostra Pedagógica realizada na escola envolvendo a história da Menina Bonita do Laço de Fita. A professora escreve o seguinte:

> *Meu nome é Patrícia sou professora de Educação Infantil na EMEI Vó Edy. Vou relatar uma prática resultante da formação da professora Mariele, sobre igualdade étnico-racial. Na Mostra Pedagógica realizada na escola, trabalhamos a Releitura do Livro "Menina Bonita do Laço de Fita" de Maria Machado. Todas as turmas de pré desenvolveram atividades que resultou em boas práticas de reflexão sobre as questões étnico-racial. Dentre as práticas cito: pintura com tinta preta, tintura do café, criação de mural das etnias em uma vasta discussão a respeito do tema, construção da árvore da família de cada aluno, contação de história pelos alunos. Como resultado do trabalho da Mostra Pedagógica, me chamou a atenção a de uma criança que disse a seguinte frase: "Somos gente humana de cor diferente" (MARIA AUXILIADORA).*

Esta é uma prática que as professoras do Pré A e B (*Maria Auxiliadora, Maria Beatriz, Laudelina e Ana*) realizaram com as crianças na escola. Dessa forma, considero a Mostra Pedagógica resultante das discussões realizadas nos encontros formativos, que se constituem como produto final, logo, a Mostra Pedagógica faz parte e resultou do produto final, assim como as outras modificações efetivadas no contexto da escola. É uma prática que demonstra a iniciativa das professoras em trabalhar com a temática étnico-racial, trazendo a valorização e uma imagem positiva dos negros e das negras com a história da "Menina Bonita do Laço de Fita" de Ana Maria Machado. A partir dessa história trabalharam com as crianças a árvore genealógica utilizando fotos das suas famílias. Essa árvore foi construída com base na história, pois tem uma cena em que a mãe explica para a menina e o coelho a sua origem, através das fotos dos seus ancestrais. Esta é uma boa maneira de trabalhar com os problemas raciais em relação a cor, ou seja,o porquê somos de determinada cor e não de outra. É um livro que traz um sentido positivo e de boniteza da cor da menina resultando em várias tentativas do coelho ser negro. As professoras conseguiram trabalhar bem esta questão com a árvore da família e com o mural das etnias o qual foi construído com imagens de diferentes grupos étnicos.

As releituras foram feitas pelas crianças através dos desenhos que elas mesmas desenharam a partir de suas perspectivas. Alguns desenhos das crianças foram feitos com tinta de café e outros com tinta guache na cor preta. As crianças também pintaram desenhos da menina e colaram linha preta em seu cabelo. Pintar os desenhos de preto pode ser uma prática preconceituosa, pois a cor preta carrega muitos estereótipos negativos. Temos que tomar cuidado com esta atitude, porque em outros livros a cor poderá não estar associada à valorização, e/ou se sobressair como no livro da "Menina Bonita do Laço de Fita".

Acredita-se que as professoras poderiam ter deixado as crianças ousarem mais criando seus próprios desenhos e não colorir e colar linha preta no desenho que já veio pronto para as crianças. Quando damos um desenho pronto para as crianças pintar e colorir, limitamos as suas expressões e criações. E, portanto, como afirma Oliveira (2014) é importante que se ofereçam materiais de pinturas diversos e suportes diferentes que possibilitem que as crianças expressem suas marcas gráficas. As professoras devem possibilitar que as crianças se relacionem e interajam com diferentes matérias, incluindo as artes plásticas e gráficas. Este item são questões para serem discutidas com as professoras sobre a folhinha na educação infantil.

Pode-se destacar também uma parte importante sobre a Mostra Pedagógica que foi o teatro realizado pelas meninas do Pré A que contaram a história utilizando palitoches construídos pela professora *Ana*. Essa prática desenvolvida pela professora vai ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.26) quando propõem que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que "[...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura". Feital (2016, p.116), aponta que "[...] de acordo com a faixa etária, a professora poderá criar junto com as crianças um convite a partir da história para compartilhar com os colegas de outra turma, fazendo filmagens e utilizando os vídeos, posteriormente". Neste sentido, o teatro pode ser considerado uma forma positiva e lúdica de abordar a temática étnico-racial com as crianças na educação infantil.

Figura 6 - Desenhos a partir da perspectiva das crianças e o mural das etnias

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para tanto, a partir do relato da professora *Maria Auxiliadora* em relação à Mostra Pedagógica, e das práticas elaboradas pelas professoras *Thereza, Ana, Maria Firmina e Laudelina,* é possível perceber que os personagens negros passaram a povoar, de forma positiva, os espaços da escola nos murais das salas e que as professoras já estão realizando um movimento para abordar a temática étnico-racial com as crianças. Assim como, fica evidente que estamos mesmo que a passos lentos, precisando rever muitos conceitos e práticas no caminho de pensar e desenvolver práticas de promoção de igualdade racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como é possível abordar a temática étnico-racial, tendo como foco a cultura afro-brasileira na formação continuada de professoras, em uma instituição de Educação Infantil. E como problema de pesquisa tem-se o seguinte questionamento: de que forma é possível abordar a temática étnico-racial na formação continuada de professoras dentro da instituição de Educação Infantil? A partir das análises dos encontros formativos pode-se dizer que a formação no contexto da escola somente foi possível, tendo como base a parceria da equipe de professoras gestoras da escola, sem elas tal pesquisa não seria realizada. O apoio e a colaboração desta equipe foram de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa, pois o trabalho em equipe demonstrou que juntas somos mais fortes e podemos modificar as nossas concepções e o trabalho com as crianças.

Cabe destacar que, os encontros formativos, os quais configuram-se como produto final demonstraram além das modificações nas práticas e concepções das professoras, que já estão sendo contempladas as prescrições legais da Lei n°10.639 de 2003 (BRASIL, 2003), da Lei n° 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008b) e do Parecer n°003/2004 (BRASIL, 2004b) que trata Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana quando propõem a inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana na formação de professoras(es) e na educação básica.

Vale destacar, como já explícito no capítulo 3, que mesmo não estando prescrito na Lei n° 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003) e na Lei n°11.645 de 2008 (BRASIL, 2008b) a inclusão dos estudos sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na etapa da educação infantil, é fundamental que esta inclusão seja feita, tendo em vista que, é nesta etapa que as crianças constroem suas identidades, opiniões e conhecimentos sobre os diferentes grupos étnicos. E também porque é necessário como aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) que as práticas pedagógicas garantam experiências que possibilitem o estabelecimento de relações positivas entre as crianças e a sua apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, entre outros. A valorização das diferentes culturas promove às crianças a construção de uma imagem e uma relação positiva sobre e com seus grupos de pertencimento, assim como, contribuem para o combate ao racismo, às discriminações de gênero, sócioeconômicas, étnico-raciais e religiosas.

Nesse sentido, é importante realizar estudos nesta faixa etária para que possamos auxiliar as crianças a não cometerem preconceito e discriminação racial, precisamos ensiná-las a combaterem o racismo na escola. Segundo Cavalleiro (2006, p. 87),

> [...] nós, profissionais da Educação, ao refletirmos sobre as relações sociais no cotidiano escolar, entendemos a importância da constituição de relações saudáveis nesse ambiente. Se no processo de socialização, desenvolvido nas mais diversas instituições sociais, inclusive na escola, nossas crianças, qualquer que seja o seu pertencimento racial – negras, amarelas, brancas, etc. –desenvolveram aspectos fundamentais do seu ser, como autoestima, autoconceito e identidade.

Percebe-se que temos um compromisso para com a educação das crianças e um papel fundamental no combate ao racismo, o qual somente é possível, quando as(os) professoras(es) não se silenciam diante das situações em que a criança negra é discriminada. O silenciamento poderá trazer problemas para criança negra que é o alvo principal da discriminação racial, pois como advoga Cavalleiro (2006) o racismo traz marcas para todos que interagem no espaço escolar, sendo que, as consequências para as crianças negras contribuem para um sentimento de inferioridade racial, intelectual, aos padrões estéticos, aos valores morais éticos e culturais, bem como uma inadequação social, vergonha, medo, raiva de ser negro, autoconceito negativo, potencial comprometido e fracasso escolar. Para as crianças brancas contribui para a construção de sentimento de superioridade racial, intelectual, sobre padrão estético; os valores morais, éticos e culturais; assim como dificuldades de se relacionar com indivíduos negros o que resulta uma forte possibilidade de tornarem-se racistas.

As entrevistas realizadas durante o primeiro encontro formativo demonstram através das narrativas sobre as experiências vivenciadas pelas professoras, que o racismo acontece na educação infantil, em detrimento da cor da pele e o tipo de cabelo. E que estes, ao invés de serem marcas que constituem a identidade negra e trazem sentido de belo acabam sendo alvos de apelidos pejorativos como é o caso do *"cabelo duro"*. Estas marcas acabam por colocar os negros e as negras em patamares de inferioridade desde o período da escravidão, de acordo com as discussões expressas no capítulos 2 e 3. As crianças eram tratadas como brinquedos, e as mulheres compradas como amas de leite para amamentar os filhos das suas senhoras e outras vezes trabalhavam nas lavouras com seus filhos amarrados às costas (MOTT, 1979). Percebe-se também, que a situação dos negros e das negras não era nem um pouco igualitária. Durante e após escravidão, as crianças negras não tiveram oportunidades educacionais iguais a dos brancos, ficando sempre em instituições precárias com professores com pouca ou nenhuma qualificação (ROSEMBERG, 1999).

Nota-se que as atitudes racistas vêm sendo propagadas ao longo da história e, atualmente, elas acontecem nas escolas nas relações estabelecidas entre crianças/crianças e adultos/crianças. As atitudes e as relações pautadas no racismo podem ser percebidas nos relatos discutidos pelas professoras no quarto encontro. As professoras se mostram indignadas com as atitudes das professoras em relação às crianças, principalmente, no relato em que a professora chama a criança de *macaquinho*, apelido pejorativo que pode levar a criança a produzir um sentimento de inferioridade sobre si e as pessoas semelhantes, prejudicando o processo de construção de sua identidade. Assim como podem ensinar outras crianças a chamar a criança negra por este apelido. As professoras também apontam em suas discussões, a importância da família cobrar da escola uma posição frente ao racismo. E também após uma vasta discussão sobre a forma como as crianças são tratadas na nossa escola, as professoras chegam a conclusão de que elas estão sendo tratadas positivamente não com indiferença.

Percebe-se que o racismo é algo que se constrói ao longo da história e pode ser propagada pela televisão, família, círculos de amizade entre outros espaços sociais que a criança circula. Nas práticas pedagógicas elas também podem ser reforçadas a partir do momento que as professoras não incluem a história e a cultura da população negra e representam apenas o modelo branco europeu, valorizando-o. Ou quando apresenta o negro ligado ao sofrimento, e à inferiorização como é o caso das lendas folclóricas do Saci-Pererê e do Negrinho do Pastoreio e das histórias construídas pelas professoras no terceiro encontro.

É importante trazer as lendas, mas também é necessário cuidar como estas são abordadas. Pode-se também abordar outras lendas e histórias em que o negro aparece em posições privilegiadas, como protagonistas da história como é o caso da história da Menina Bonita do Laço de Fita trabalhada com as crianças das turmas do Pré A e do B para Mostra Pedagógica. Torna-se fundamental a inclusão de personagens negros nas paredes da escola, em cartazes, assim como de outros grupos. E neste sentido, temos que tomar cuidado com as escolhas dos livros, revistas, CDs, músicas, brinquedos e objetos que representam a cultura negra de forma positiva e não carregados de estereótipos negativos ou semelhantes ao modelo europeu (SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012).

Em relação aos materiais as professoras demonstram nas discussões do segundo encontro que temos poucos livros e materiais que abordam a cultura afro-brasileira, mas que dá para trabalhar com as crianças. E também apontam para um desconhecimento destes materiais por não terem o hábito ou “tempo” para entrar no espaço dos livros. Percebe-se que este pode ser um fator que dificulta a elaboração das práticas pedagógicas pelas professoras, pois tendo em vista este desconhecimento contam as mesmas histórias. No entanto, percebe-

se que a partir desta pesquisa as professoras mudaram as histórias que contavam para as crianças.

As histórias contadas passaram daquelas que abordam modelos eurocêntricos, personagens brancos em posições de privilégios, para histórias que abordam personagens negros em posições de prestígio e valorizados. Tal atitude e modificação ficam evidentes também nas práticas que as professoras elaboraram no último encontro para trabalhar com as turmas. As professoras realizaram tentativas de práticas que pudessem promover a igualdade racial.

Destaca-se que estas práticas são iniciativas que contribuem para a promoção de igualdade racial, ou seja, são práticas que tentam buscar a valorização do negro, assim como a diversidade dos grupos étnicos, através, da música, do esporte, das histórias infantis propostas pelas professoras *Ana, Thereza e Maria Firmina*. Percebe-se que, estas práticas já se propõem ser um avanço em termos legais, mas percebe-se que ficou faltando além dessas discussões um embasamento teórico, ou seja, leituras de textos para ampliar as nossas discussões, conhecimentos e aprofundarmos sobre a temática étnico-racial. O próprio Parecer n ^{o}003/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b) propõe que nas formações das professoras(es) tanto inicial quanto continuada é necessário o estudo sobre a matriz africana e/ou que dizem respeito a população afro-brasileira. Assim como é importante,

> Conhecer as leis, a história da população negra, as suas lutas, e reconhecer a herança dos povos africanos e suas culturas na formação do Brasil são um bom começo. Outra ação importante é estudar os documentos oficiais, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como ler documentos orientadores como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) e outros documentos e experiências que tratam da igualdade racial na Educação Infantil (SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012, p.13).

Estes autores ainda destacam que estas são atitudes fundamentais para construção de práticas que estejam preocupadas com o desenvolvimento da criança e de sua identidade e com a promoção de igualdade racial. Este é um dever não somente das instituições de educação infantil, mas também das Secretarias municipais e estaduais promoverem formação em contexto e fora dele para as professoras, bem como é de responsabilidade das instituições de Ensino Superior ofertar cursos de formação inicial e continuada que contemplem disciplinas que discutam as questões raciais.

Nesta perspectiva de formação em contexto, como forma de qualificar e melhorar e transformar as práticas pedagógicas e o cotidiano da educação infantil, os encontros formativos realizados na escola trouxeram alguns subsídios como: a ampliação dos conhecimentos das professoras em relação à temática étnico-racial; construção de práticas que abordassem a valorização dos personagens negros; repensar e se questionar sobre as questões em relação à cor negra; a atitude de procurar livros diferentes dos clássicos que abordem os negros e as negras; o processo de se dar conta sobre questões envolvendo o racismo que já aconteceu com as próprias professoras.

Além disso, a formação também trouxe outros subsídios positivos para as práticas das professoras que não somente modificaram os seus pensamentos, como os das crianças. Essa mudança podemos perceber na frase construída por uma criança que diz: "S*omos gente humana de cor diferente"*. Esta frase foi exposta na Mostra Pedagógica. Neste processo de se dar conta, a professora *Laudelina* comenta no final do último encontro formativo que: "*é importante a gente trabalhar a temática étnico-racial, sendo que não só este ano por causa do teu trabalho aqui, mais é, eu acho que é importante sempre, tanto na Educação infantil quanto nas séries iniciais"*. E a professora *Maria Auxiliadora* sinaliza:

> *Não só a questão étnico-racial do negro, mas todas. Tipo a gente tem que... É a questão da diversidade. É difícil a gente incutir na cabeça das crianças que é diferente e agente tem que respeitar. É por isso que a gente tem que tomar cuidado com os estereótipos. Com as coisinhas que a gente imprime né que já vem prontas sempre assim, as meninas de sinhas, não sei que...A gente se dá conta, mas às vezes a gente tem que né...Mas se dá conta já é um bom começo (MARIA AUXILIADORA).*

Esses relatos podem também ser considerados subsídios que os encontros formativos trouxeram para as professoras, pois demonstram mudanças de concepções, de conhecimentos sobre a temática étnico-racial e em relação aos cuidados que devemos ter ao escolher os materiais que disponibilizamos para as crianças, para que estes não carreguem estereótipos depreciativos e/ou negativos, mas sim, abordem diversidade étnica da sociedade e a que circula na escola. Além disso, estes relatos mostram o processo das professoras de se dar conta da importância da temática étnico-racial ser estudada em todos os níveis da educação. Dessa forma, com estas discussões acima respondo a questão de número 2 sobre: que subsídios à formação continuada de professoras(es) oferecem para os docentes trabalharem com a temática étnico-racial, com foco na cultura afro-brasileira e africana com as crianças?

Destaca-se também que, estes subsídios tornam-se importantes já que as professoras a partir dessas mudanças e do processo de dar-se conta da importância da temática construíram

uma Mostra Pedagógica incluindo a cultura afro-brasileira através da literatura infantil com a história Menina Bonita do Laço de Fita de Ana Maria Machado. Esta Mostra é resultante dos encontros formativos, os quais configuram-se como produto final nesta dissertação e que vai ao encontro do objetivo do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional que busca qualificar a formação das(os) profissionais da educação para a atuação em processos de gestão das redes/sistemas e contextos educativos das instituições de ensino, considerando a articulação das políticas públicas para a educação básica e educação superior.

No que diz respeito às questões 3 e 4 sobre: quais as possibilidades e limites para o desenvolvimento de ações em relação à temática étnico-racial nos processos de formação continuada de professoras(es) na instituição de Educação Infantil? E quais os desafios para a formação de professoras(es) em relação à temática étnico-racial na instituição de Educação Infantil?Acredita-se que as possibilidades são variadas, desde que a pessoa que for ministrar a formação seja capaz de promover ações que abordem a temática étnico-racial e tenha a sensibilidade para organizar ações de acordo com o grupo. E neste sentido, têm-se alguns limites e desafios como: a não sensibilização de todas as professoras com a temática étnico-racial e não abordagem de leituras teóricas em relação à temática étnico-racial e sobre políticas que pudessem ampliar ainda mais as discussões nos encontros formativos, o que se torna um dos desafios.

O outro desafio é fazer com que estes estudos e discussões sejam efetivados e contribuam para a ampliação dos conhecimentos das professoras e sejam transpostos para as práticas pedagógicas. Isso porque, as professoras podem ter discursos e participar das discussões nas formações compreendendo e concordando com a importância de trabalhar com a temática étnico-racial, mas não colocarem em prática. O que não é o caso de algumas das professoras que participaram dos encontros formativos.

Um dos maiores desafios para a formação das professoras é que ela seja efetivada não apenas no momento em que a pesquisa está sendo realizada, mas ao longo do ano, como destaca a professora *Laudelina.* E este é um desafio para as Secretarias municipais em oferecer formações para as professoras relacionadas à temática étnico-racial continuadamente não apenas no mês de novembro, dia 20, em que se comemora o Dia da Consciência Negra. De acordo com o Parecer n° 003/2004, que trata Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

> A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL 2004b, p.8).

Acredita-se que para modificar efetivamente o nosso cenário educacional e trabalharmos em uma perspectiva de educação para as relações étnico-raciais precisamos que tanto a formação inicial, quanto continuada amplie o foco dos currículos e práticas para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. E as escolas, cabem incluir no seu contexto estudos e atividades sobre as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas africanos e dos descendentes de asiáticos (BRASIL, 2004b). A partir disso, estaremos propondo uma educação pautada na igualdade racial em que negos e brancos aprendam sobre as suas histórias e culturas de forma positiva e valorizada, reconhecendo-as e respeitando-as como povos importantes na constituição do Brasil, país, composto por diversas etnias.

Para tanto, pensando nos encontros formativos desenvolvidos na escola pode-se dizer que estes possibilitaram que as docentes compartilhassem, discutissem, refletissem e ampliassem um pouco dos seus conhecimentos em relação à temática étnico-racial, mesmo não abordando leituras de textos os quais são importantíssimos para articular e fundamentar as nossas práticas. Estes encontros também proporcionaram que as professoras desnaturalizassem seus pensamentos e repensassem suas próprias práticas e concepções buscando melhorias para o desenvolvimento das mesmas. São essas decisões políticas e tomadas de consciência que possibilitam que as discussões sobre os negros e as negras sejam incluídas nas práticas pedagógicas de forma positiva.

Desse modo, as crianças negras vão se orgulhar de sua origem africana e as crianças brancas aprenderão sobre as contribuições e a importância da cultura e da história da população negra. E como afirma o Parecer n° 003/2004 não se trata de trocar o modelo eurocêntrico de raiz europeia pela matriz africana, mas sim, de ampliar o foco para a diversidade étnico-racial, demonstrando a importância desta diversidade na sociedade (BRASIL, 2004b). Além disso, destaca-se que, é importante aproximar as políticas étnico-raciais com o contexto das salas, ou seja, colocar em prática o que as prescrições legais propõem sobre a inclusão dos estudos da cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica e na formação continuada de professoras(es). Para que este processo passe do legal ao

real, isto é, que se efetive, é fundamental discutir as questões étnico-raciais na formação em contexto com as(os) professoras(es) para que ambos possam transformar as suas práticas e o quotidiano pedagógico que se vive com as crianças (FORMOSINHO, 2016).

Diante disso, com base nos encontros formativos e dos seus resultados, é possível afirmar que a escola já está no caminho de uma educação para as relações étnico-raciais, e que as modificações fazem parte de um processo gradativo. E neste sentido, espera-se que as professoras continuem estudando e desenvolvendo iniciativas de práticas promotoras de igualdade racial. Portanto, a escola precisa estar em um constante processo de construção do conhecimento, retomada de suas práticas, garantia dos direitos das crianças e das infâncias, assim como deve garantir que as crianças sejam elas mesmas independente do seu pertencimento étnico-racial.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010, p.75-96.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana 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 Desigualdade, 2011, p.47-64.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015, p.1-18. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4223.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2017.

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. A formação dos professores para a educação infantil: novos olhares. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, n. 27, v.14, p.55-65, dez. 2005. Disponível em: <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/651>. Acesso em: 29 jan. 2017.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. Socialização e identidade racial. **Cad. Pesq**., São Paulo, n. 63, p.54-55, nov. 1987. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1272>. Acesso em: 29 jan. 2017.

BARREIRO, Alex; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Desconolizando nossos pensamentos: por uma pedagogia descolonizada para a educação infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: MEC/SEB, 2016, p.253-265.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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 desigualdade, 2011.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUNTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTERDBR On-line**, Campinas, v.11, n. 42, p.94-112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 29 jan. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: SEF/MEC, 1999.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 04 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 16 set. 2017.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html>. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação: Brasília, 2004a. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf >. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, 19 maio 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. **Orientações gerais para Educação das Relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf >. Acesso em: 29 jan. 2-17.

_____. **Orientações gerais**: catálogo 2008. Brasília: MEC/REDE, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalogo2008azul.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União,** Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 mar. 2008b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-norma-pl.html>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília DF, 18 dez. 2009a. Disponivel em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman &view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-norma-pl.html>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2012b. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECADI; UFSCar, 2014b. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0022/ 002270/227009por.pdf >. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política de Formação dos profissionais da Educação básica. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mai. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018

/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 28 dez. 2016.

BRITO, Angela Ernestina Cardoso de. Lares negros olhares negros: identidade e socialização em famílias negras e inter-raciais. **Serv. Soc. Rev.,** Londrina, v. 15, n.2, p. 74-102, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/15305>. Acesso em: 27 set. 2017.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.106, p.117-127, mar. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.127, p.87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CAVALHEIRO, Rosa Maria; SILVA, Jefferson Olivatt da. As representações do negro na educação infantil. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 14., 2014, Campo Mourão. **Anais...** Campo Mourão: UNESPAR, 2014, p.1084-1090. Disponível em: <http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/402.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

CAVALLEIRO, Eliane. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Saberes e fazeres:** modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, p.82-95. 1 v.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil. **Perspectiva,** Florianópolis, v.17, n. Especial, p.11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <http//periódicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539/10082>. Acesso em: 24 jul. 2013.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Maria (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p.55-83.

CIVILETTI, Maria Vitoria. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 76, p.31-40, fev. 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1052>. Acesso em: 20 set. 2017.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laerts, S. A. de Ediciones, 1995, p.11-55.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÂO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005, p.21-33.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal. Relações raciais entre crianças na cidade de São Paulo: as pesquisas do projeto UNESCO. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015, p.1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-4172.pdf >. Acesso em: 29 jan. 2017.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015, p.1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4024.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2017.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p.84-106.

DIAS, Lucimar Rosa. Educação Infantil e a Construção de uma educação anti-racista: desafios e proposições. In: CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES. **Educação Infantil e Igualdade Racial.** São Paulo, 2011a, p.1-26. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/biblioteca_artigos.html>**.** Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. 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: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e desigualdade, 2011b, p. 178.-192.

DOURADO, Ana Cristina Dubeux. História da infância e direitos da criança. **Salto para futuro**, Rio de Janeiro, n. 10, Edição Especial. p.2-18, set. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012184.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci_abstract &tlng=pt>. Acesso em: 29 set. 2017.

DUARTE, Carolina de Paula Telles. 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**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e desigualdade, 2011, p.138-162.

FEITAL, Lisa Minelli. **A promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da educação infantil em Belo Horizonte**. 2016. 144 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FERNANDES, Florestan. **O negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Difel, 1972.

_____. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. 1 v.

FIGUEIREDO, Luciana Araújo; PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Educação, identidade e infância negra. **Série-Estudos**, Campinas, n.22, p.71-90, jul./dez, 2006. Disponível em:

<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/276>. Acesso em: 29 set. 2017.

FIGUEIREDO, Osório Santana. **São Gabriel desde o Princípio**. 3. ed. Santa Maria: Palotti, 1984.

_____. **Barão de Candiota**: Vila de Tiaraju. Santa Maria: Palotti, 2014.

FONSECA, Danilo Ferreira da. Direitos humanos na áfrica do sul: entre o apartheid e o neoliberalismo. **Projeto História**, São Paulo, n. 51, p. 15-39, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/24046>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: MEC/SEB, 2016, p.87-111.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. São Paulo: Global, 2006.

FUSARI, José Cerchi. Formação continua de educadores na escola e outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2007, p.17-24.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na ultima década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 set. 2017.

GATTI, Bernadete A. Políticas e práticas de formação de professores perspectiva no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012, p.16-32. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/ upload_arquivos/acervo/docs/0040m.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2017.

_____.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUDIO, Eduarda Souza. Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015, p.1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/ default/files/trabalho-gt07-3713.pdf >. Acesso em: 28 ago. 2017.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari.**Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber livro editora, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GOÉS, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p.177-191.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo. php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2003, p.1-14. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Superando o racismo na escola. MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: MEC/SECAD, 2005, p.143-154.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e produções de saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v.10, n.18, p.133-154, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/19037/17537>. Acesso em: 18 jan. 2017.

GONÇALVEZ, Lina Maria Alves. **Formação continua de professores em contexto**. 2011. 78 p. Dissertação (Mestrado em Educação Desporto no Ensino Básico)-Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Lisboa, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, Sonia. Crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n.96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 ago. 2017.

KUHLMANN, JR. Educando a infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.468-496.

LEAL, M. F. **As políticas étnico-raciais no âmbito das ações escolares**: um estudo de caso em uma escola pública municipal de ensino fundamental em Santa Maria/RS. 2014. 77 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p.101-115.

LIMA, Lana Lage da Gama; VENÂNCIO, Renato Pinto. Abandono de crianças negras no Rio de janeiro. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991, p.61-75.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986**.**

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p.137-176.

MEIRA, André Vinícius Carvalho. O princípio da igualdade e as cotas raciais no Brasil. **Alethes**: Periódico Científico dos Graduandos em Direito – UFJF, Juiz de Fora, v. 2, n.3, p.11-28, nov./maio. 2011. Disponível em: <http://periodicoalethes.com.br/media/pdf/3/o-principio-da-igualdade-e-as-cotas-raciais-no-brasil.pdf>. Acesso em: 29 set. 2017.

MELUCCI, Alberto. **Vivencia y convivência:** teoría social para una era de La información. Madrid, Editorial Trotta, S. A. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOTT, Maria Lúcia de Bairros. A criança escrava na literatura de viajantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p.57-68, 1979. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1665/1652>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. **Negritude**: Usos e sentidos. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.48, n. Especial, p. 184-189, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2017.

NÓVOA, Antônio. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola**. Lisboa: Inovação, 1991.

OLIVEIRA Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

_____. A Educação básica e o tratamento da questão racial: as implicações da lei 10.639 para a formação de professores. **Revista Educação e políticas em debate**, Uberlândia, v.2, n.1, p.53-75, jan./jul. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24061>. Acesso em: 28 dez. 2016.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estud. av.**, São Paulo , v. 18, n. 50, p. 57-60, abr. 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 set. 2017.

OLIVEIRA, Laiana Lannes de. **A Frente Negra Brasileira**: política e questão racial nos anos 30. 2002. 109 p. Dissertação (Mestrado em Historia Política)-Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, Lúcio. Tímidos ou indisciplinados. In: SANTOS, Aparecida Gislene do (Org.). **Coleção percepções da diferença**: Negros e brancos na escola. São Paulo: MEC, 2007.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC TESSITURAS, INTERAÇÕES, CONVERGÊNCIAS, 11., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008, p.1-9. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/024/MARIA_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2014.

PADILHA, Paulo Roberta. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, 2004.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Projeto Político-Pedagógico**: Escola Municipal de Educação Infantil Vó Edy Garagorri Teixeira. São Gabriel: Prefeitura Municipal de São Gabriel, 2013.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p.19-54.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.56, p.73-81, fev. 1986. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/774.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Raça e educação inicial. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.77, p.25-34, maio. 1991. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/839.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.82, p.21-30, ago. 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/979>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, p.7-40, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000200001&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado:** hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOS, Silvia Karla Batista de Macena Martins dos. O que é ser negro no Brasil? – uma reflexão sobre o processo de construção da identidade do povo brasileiro. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v.2, n.1, p.1-12, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ci/article/viewFile/14150/8769>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação Infantil na perspectiva das relações étnico-raciais**: relato de duas experiências de formação continuada de professores no Município de Santo André. 2009. 353 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiésis Pedagógica**, Goiânia, v.9, n.1, p.07-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary. (Org). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p.107-136.

SEGABINAZI, Daniela Maria; SOUZA, Renata Junqueira de; MACÊDO, Jhennefer Alves. As princesas africanas na literatura juvenil: do branqueamento silenciador ao protagonismo questionável. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v.27, n.27, p.-203-244, jan./jul. 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/28039>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SILVA, Ana Cecília da. A desconstrução da discriminação do livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p.21-37.

SILVA, Cristiane Irinéa. **Acesso às crianças negras à educação infantil**: um estudo de caso em Florianópolis. 2007. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, Flávia Carolina da; DIAS, Lucimar Rosa. A formação de professores/as de educação infantil no município de Curitiba e a (re)educação das relações raciais: 2015 como marco. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA REGIÃO SUL - ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016, p.1-15. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo16_FL%C3%81VIA-CAROLINA-DA-SILVA-LUCIMAR-ROSA-DIAS.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

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

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v.30, n.3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SOARES, Lucineide Nunes; SILVA, Santuza Amorim da. Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo as crianças e os adultos. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2013, p.1-12. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/relacoes-etnico-raciais-e-educacao-infantil-ouvindo-criancas-e-adultos>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SOUZA, Márcia Lucia Anacleto de. Quais as crianças da base nacional comum curricular? um olhar para as "culturas" sem diversidade cultural. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v.8, n.16, p.136-156, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2570>. Acesso em: 20 jul. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VANZUITA, Simone. O que "dizem" as crianças no contexto das políticas de ações afirmativas? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015, p.1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-que-dizem-criancas-no-contexto-das-politicas-de-acoes-afirmativas>. Acesso em: 20 jan. 2017.

VELOZO, Najla; MENDONÇA, Patrícia Ramos. Avaliando a Formação de Educadores para a Diversidade: a análise de duas experiências de formação desenvolvidas pela Secad. In: TELES, Jorge Luiz; MENDONÇA, Patricia Ramos (Orgs.). **Diversidade na Educação**: experiências de formação continuada de professores. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, p.15-79.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.60, p.3-16, nov. 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1215>. Acesso em: 20 jul. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A - NOMES FICTÍCIOS AFRICANOS

Ana Leopoldina dos Santos - nasceu em 1923 no sertão do Araripe. Com seu marido que era deficiente vendia utensílios de barro na feira. Com a escassez de matéria prima, no barro Ana encontrou alternativa para solucionar a escassez da matéria prima. Nas margens do rio São Francisco teve uma inspiração para fazer carrancas com os diferentes barros (amarelo, branco e verde) que encontrou. Foi com estes materiais que ela fez trabalhos com as carrancas. Este nome foi escolhido em homenagem as margens do rio São Francisco. Suas peças são encontradas em galerias de artesanatos populares nos Estados Unidos e Europa. Ana foi considerada grande artesã e passou a ter um espaço garantido na Feira Nacional de Negócios do Artesanato.

Antonieta de Barros - nasceu em 1901 em Florianópolis Santa Catarina. Aos 17 anos ingressou na Escola Normal Catarinense. A normalista em 1922 fundou o Curso Particular de Antonieta e Barros, voltado para alfabetização da população carente. Foi professora de Português e Literatura, exerceu o magistério durante toda sua vida inclusive em cargos de direção. Foi professora do atual Instituto de Educação entre os anos 1933 e 1951 assumindo a direção de 1944 a 1951. Foi a primeira deputada estadual negra do país e a primeira deputada mulher do estado de Santa Catarina. Participou da vida cultural de seu estado fundou e dirigiu o jornal, dirigiu também a revista quinzenal Vida Ilhoa, em 1930 e escreveu vários artigos de jornais.

Carolina Maria de Jesus - nasceu em Sacramento Minas Gerais em 1914. Carolina começou a registrar seu cotidiano de favela em uma caderneta que encontrou no lixo na cidade de São Paulo. Suas anotações foram publicadas em 1960 no livro Quarto de Despejo, vendendo mais de mil exemplares. A obra foi prefaciada e traduzida para 29 idiomas e também virou filme, produzido pela televisão alemão utilizando a própria Carolina como protagonista. Seus apontamentos biográficos sobre a narrativa de sua infância e adolescência foi publicado na França e na Espanha sendo lançada no Brasil em 1986. Carolina foi incluída na Antologia de Escritoras Negras, publicada em 1980 pela Randon House, Nova York e incluída no Dicionário Mundial de Mulheres Notáveis, publicado em Lisboa por Lello e Irmão.

Clementina de Jesus da Silva - Era chamada pelos amigos de Quelé nasceu em 1901 no Estado do Rio de Janeiro. Foi de uma família que pulsava a musicalidade. Com 15 anos começou a cantar na igreja e a freqüentar rodas de samba. Por mais de 20 anos conciliou o trabalho doméstico com as rodas de samba. Fez o show da Rosa de Ouro, o qual foi seu marco

na vida artística. Cantou ao lado do Pixinguinha, João Baiana, Nelson Cavaquinho, entre outros cantores. Gravou LP Cantos dos escravos.

Eliseth Cardoso - Nasceu no Rio de Janeiro em 1920, foi balconista, cabeleireira e operaria de uma fábrica de sabão. Começou a cantar aos 16 anos e gravou pela primeira vez aos 30 anos Cantora carioca, foi responsável pela consagração de vários sambistas na década de 1960. Foram 40 discos gravados no Brasil ao longo de sua carreira além de vários outros no exterior. Participou de alguns filmes como Coração materno, de Gilda de Abreu, o rei do Samba de Luis Barssos, e Carnaval em lá maior, entre outros.

Euzébia Silva do Nascimento - Nasceu em 1913 no Rio de Janeiro. Foi integrante da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. É considerada um dos grandes símbolos do carnaval carioca. Casou-se com o sambista Carlota. Inaugurou o restaurante Zicarlota que se transformou depois em um dos grandes pontos de encontro dos sambistas cariocas. Era uma das principais integrantes da Velha Guarda da Mangueira.

Laudelina de Campos Melo - Nasceu em 1904 ativista sindical e doméstica. Sua trajetória foi marcada pela luta ao preconceito racial, subvalorização das mulheres e exploração de classe trabalhadora. Combateu a discriminação da sociedade em relação as empregadas, exigindo melhor remuneração e igualdade de direitos sociais. Sua atuação permitiu a regulamentação do emprego doméstico como fundadora do sindicato das empregadas domésticas. Filiou-se no Partido Comunista Brasileiro em 1936, fundou a primeira Associação de Trabalhadores Domésticos do país, fechada durante o Estado Novo. Trabalhou para a fundação da Frente Negra Brasileira e entrou no movimento de atividades culturais do Tetro Experimental Negro. Abriu uma pensão e passou a vender salgados. Virou referencia nacional na batalha pela regulamentação dos direitos das trabalhadoras domésticas. Sua atuação foi fundamental na década de 1970 para categoria conquistar o direito à Carteira de Trabalho e Previdência Social.

Lélia Gonzalez - Nasceu em 1935. Na década de 40 veio para Rio de Janeiro. Graduou-se em História e Filosofia, fez mestrado em Comunicação, doutorado em Antropologia e foi uma militante constante da causa da mulher e do negro no Brasil. Foi professora de várias universidades e escolas importantes. Também foi diretora do Departamento de Sociologia e Política da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Dedicou-se aos estudos sobre as relações raciais no país, sendo responsável pela introdução do debate sobre o racismo nas universidades brasileiras.

Luiza Mahin - Participou da revolta dos Males. Lutou Contra a escravidão. Na memória popular é vista como símbolo de combate a sociedade escravista. Mãe do poeta e

abolicionista Luis Gama, quem escreve sobre a história de sua mãe. Luisa pertence a nação nagô-jeje, da tribo Mahin, dai seu sobrenome. Tornou-se livre por volta de 1812 comprou sua liberdade e sobreviveu do trabalho como quituteira em Salvador. Participou de todas as revoltas escravas que ocorreram em Salvador no século XIX.

Maria Auxiliadora da Silva - nasceu em 1935 em Campo Belo foi bordadeira, dona de casa, escultora e pintora e). Sua pintura buscou representar seu cotidiano através de muitos temas. Sua obra é reconhecida pela critica internacional, retratando temáticas tipicamente brasileiras. Sua obra foi vista pelos críticos como ato de resistência pessoal (contra a sua doença) e social, pois revela em suas pinturas o cotidiano da população mais pobre.

Maria Beatriz do Nascimento- Nasceu em 1942 de família numerosa com dez irmãos. Fez o curso de graduação em História, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Durante a graduação estagiou no Arquivo Nacional com o historiador José Honório Rodrigues. Foi intelectual, pesquisadora, ativista e poetisa. Foi estudiosa dos temas relacionados ao racismo e quilombos. Na academia compartilhou discussões com os estudantes negros sobre a temática racial**.** Estava fazendo mestrado em comunicação social quando sua carreira foi interrompida ao ser assassinada.

Maria Firmina dos Reis - Mulher negra que nasceu na ilha de São Luis do Maranhão, em 1825. Foi professora de primeiras letras e colaboradora de jornais literários, publicando poesias e crônicas. Publicou em 1859 uma obra intitulada Úrsula que narra a condição da população negra no Brasil.

Thereza Santos - nasceu no dia 7 de 1938. Sofreu muito cedo com efeitos da discriminação racial. Participou da Juventude Comunista uma alternativa para resolver as questões como miséria e discriminação. Passou a integrar o Partido Comunista, do Núcleo do Centro Popular (CPC). Ingressou na Faculdade Nacional de Filosofia (atual UFRJ) e tornou-se integrante da União Nacional dos Estudantes. Participou do Movimento pela Libertação dos Povos de Expressão Portuguesa integrou o Teatro Experimental do Negro. Thereza, ativista e estudiosa dos temas raciais e de gênero, é autora de diversos artigos sobre cultura e a mulher negra.

Todos os nomes foram retirados da página “A Cor da Cultura”, da Fundação Roberto Marinho, de 2010. As referências da respectiva página e suas variações se encontram na próxima página deste apêndice.

REFERÊNCIAS

A COR DA CULTURA. **Ana Leopoldina dos Santos (Ana das Carrancas)**. Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/anacarranca>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. **Antonieta de Barros**. Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/antonietadebarros> Acesso em: 28 set. 2017.

_____. **Carolina Maria de Jesus.** Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/carolinamariadejesus>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. **Clementina Jesus da Silva.** Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/clementinajesus>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. **Elizeth Cardoso.** Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/elizethcardoso>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. **Euzébia Silva do Nascimento (Dona Zica).** Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/donazica>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. **Laudelina de Campos Mello**. Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/laudelina>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. **Lélia Gonzalez.** Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/leliagonzalez>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. **Luiza Mahin.** Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/luizamahin>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. **Maria Auxiliadora da Silva.** Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/mariaauxiliadora>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. **Maria Beatriz do Nascimento**. Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/mariabeatriz>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. **Maria Firmina dos Reis**. Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/mariafirmina>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. **Thereza Santos.** Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/therezasantos>. Acesso em: 28 set. 2017.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA DESENVOLVIDO COM AS PROFESSORAS NOS ENCONTROS FORMATIVOS

● O que vocês compreendem sobre as palavras: *racismo, preconceito, raça, cotas raciais?* E conceituem cada uma delas.

● Falem sobre uma experiência que vocês vivenciaram em relação ao preconceito ou racismo na escola com as crianças ou em sua vida pessoal? Qual foi a sua reação ou atitude diante desta situação?

● Os materiais que encontramos oferecem subsídios para nosso trabalho com as crianças? Quais?

● O que vocês pensam a respeito das lendas do Negrinho do Pastoreio e do Saci-Pererê?

● Como as crianças negras têm sido tratadas com base nos relatos vividos?

● Como as crianças negras têm sido tratadas na nossa escola?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Do legal ao real: a abordagem das Políticas Étnico-Raciais na Formação Continuada de Professoras(es) da Educação Infantil

Pesquisador responsável: Mariele Ferreira Leal
Orientadora: Profa. Dra. Débora Teixeira de Mello

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria - Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Telefone e endereço postal completo: (55)996098734. Rua: Maria Adelaide, Bairro: Progresso, nº 135, CP: 97300000 – São Gabriel/RS

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Educação Infantil Vó Edy Garagorri Teixeira

Eu Mariele Ferreira Leal, responsável pela pesquisa "DO LEGAL AO REAL: A ABORDAGEM DAS POLÍTICAS ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) DA EDUCAÇÃO INFANTIL" o convido a participar como voluntário deste nosso estudo. Esta pesquisa tem como objetivo investigar como é possível abordar a temática étnico-racial, tendo como foco a cultura afro-brasileira na formação continuada de professoras, em uma instituição de Educação Infantil.

Acredita-se que a pesquisa seja importante porque contribuirá com o trabalho das professoras desenvolvido com as crianças na educação infantil e também para ampliação do conhecimento sobre a cultura afro-brasileira tanto por parte das professoras quanto das crianças que ampliaram o seu universo sociocultural respeitando e valorizando a diversidade étnica. A pesquisa será realizada a partir de uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso a fim de compreender melhor e com profundidade a realidade pesquisada. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizarei entrevista narrativa, a fim de relatar as discussões realizadas a respeito da temática étnico-racial, com foco na cultura afro-brasileira e africana. Sua participação constará de participar e colaborar com as discussões que aconteceram em encontros formativos a serem acordados durante o desenvolvimento da pesquisa.

Os benefícios da pesquisa são relacionados às contribuições com as transformações de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças e também na ampliação de conhecimento tanto por parte das professoras quanto das crianças na perspectiva de um trabalho para igualdade racial.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, _____ após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

_____
Assinatura do voluntário

_____
Assinatura do responsável pela pesquisa

_____
Assinatura da orientadora da pesquisa

São Gabriel, RS.