

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Vanessa Figueiredo Bonfante

**FORMAÇÃO DOCENTE: UMA TRAVESSIA POSSÍVEL E POTENTE
NA EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA
CRECHE**

**São Caetano do Sul- SP
2023**

VANESSA FIGUEIREDO BONFANTE

**FORMAÇÃO DOCENTE: UMA TRAVESSIA POSSÍVEL E POTENTE
NA EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA
CRECHE**

Trabalho final de curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Prof.^a Dra. Marta Regina Paulo da Silva

**São Caetano do Sul- SP
2023**

BONFANTE, Vanessa Figueiredo.

Formação docente: uma travessia possível e potente na efetivação de uma educação antirracista na creche / Vanessa Figueiredo Bonfante. – São Caetano do Sul: USCS, 2023.

222 p.

Orientador: Prof.^a Dra. Marta Regina Paulo da Silva.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2023.

1. Creche. 2. Infâncias negras. 3. Racismo. 4. Formação Docente. 5. Práticas antirracistas. I. Título. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Profa. Dra. Ana Silva Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 23/05/2023 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof (a). Dr. (a) Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Prof (a). Dr.(a.) Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)

Prof (a). Dr.(a.) Ellen de Lima Souza (UNIFESP)

À minha mãe, mulher negra, trabalhadora doméstica, a quem devo a vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus e ao meu Ori, pela oportunidade de trilhar esta caminhada no mestrado profissional.

À minha mãe Maria Helena, por cuidar com carinho de tantos afazeres que deixei devido à rotina de estudos.

Ao meu filho Henrique, que participou desse percurso comigo, agradeço a sua paciência e generosidade para compreender as ausências durante todo o período.

À minha professora orientadora Marta Regina Paulo da Silva pela parceria, escuta, criticidade e amorosidade na trajetória de pesquisa.

Às professoras Elizabete Cristina Costa Renders e Ellen de Lima Souza, por terem aceitado o convite para integrar a banca examinadora de qualificação e defesa. Agradeço as importantes contribuições para a pesquisa.

Ao Coletivo Olelê – Infâncias e Territórios (2018-2019), pela oportunidade de, a partir de nosso encontro, ressignificar o meu pertencimento étnico e por todos os momentos potentes que compartilhamos com crianças, famílias, gestoras e profissionais da educação, na luta por uma educação antirracista, possível desde a creche.

Às companheiras do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação – GEPIDE, pela colaboração neste percurso investigativo e pela partilha de conhecimento.

Aos professores e professoras da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, por compartilharem seus saberes.

À Prefeitura Municipal de Santo André, pela autorização para a realização desta pesquisa.

A todas as pessoas que incentivaram e acompanharam essa travessia, muito obrigada!

“... É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”.

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo teve, como objetivo geral, identificar e analisar o que docentes e gestoras consideram como pressupostos para um trabalho formativo que intente efetivar práticas antirracistas desde a creche. Partindo de tal premissa, definiram-se, como objetivos específicos: identificar a compreensão do grupo em relação à educação *para* e *nas* relações étnico-raciais; identificar a compreensão sobre educação antirracista; verificar quais ações antirracistas já acontecem na creche; identificar quais fatores interferem na efetivação de práticas antirracistas ou a favorecem; levantar os aspectos que as docentes e gestoras compreendem como fundamentais para um trabalho formativo que tenha, como perspectiva, uma educação antirracista; construir, a partir dos resultados do estudo, como produto educacional, um documento com preceitos e sugestões para formação docente visando à efetivação de práticas antirracistas na creche. A pesquisa classifica-se como qualitativa, de cunho exploratório, cujos procedimentos metodológicos foram: entrevista com docentes, gestoras e auxiliar de desenvolvimento infantil; e observação dos espaços e materialidades em relação à organização, representatividade e diversidade. Para a análise de dados, tomou-se, como base, a análise de conteúdo. O referencial teórico pautou-se nas legislações e documentos que regulamentam o trabalho na Educação Infantil e que orientam uma educação antirracista, além de estudos sociais da infância e nas pedagogias decoloniais. Os resultados revelam que apesar de vinte anos da lei 10.639/03, a compreensão sobre as relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas antirracistas, sobretudo com bebês e crianças bem pequenas, ainda é superficial. Demonstrem ainda a ausência de uma formação contínua que possa contribuir para a construção de conhecimento sobre a temática e, conseqüentemente, oportunizar ações antirracistas no cotidiano das creches, a fim de que sejam discutidas e organizadas com propriedade e de maneira mais sistemática. Diante disso, o produto educacional proposto é um Plano Formativo, cuja premissa é contribuir para o processo de formação de docentes e gestoras, com vistas a repertoriá-los com relação às possibilidades de trabalho com essa temática nas creches. Ademais, pretende-se junto às políticas públicas, reafirmar a urgência da efetivação de uma educação antirracista, pois não se pode admitir que crianças negras continuem sendo negligenciadas, já que o tempo das infâncias não espera; ele é o agora.

Palavras-chave: creche; infâncias negras; racismo; formação docente; práticas antirracistas.

ABSTRACT

The present study as general objective aimed to identify and analyze what teacher and administrator consider as assumptions for training work that intends to implement anti-racist practices from the day care center. Based on this premise, the following specific objectives were defined: identify the understanding of the group in relation to education for and in ethnic-racial relations; identify the understanding of anti-racist education; check which anti-racist actions already take place in the day care center; identify which factors interfere with the implementation of anti-racist practices or favor them; raise the aspects that the teachers and administrators understand as fundamental for formative work that has, as perspective, an anti-racist education; build, based on the results of the study, as an educational product, a document with precepts and suggestions for teacher training aimed at implementing anti-racist practices in day care centers. The research is classified as qualitative of an exploratory nature, whose methodological procedures were: interview with teachers, managers and child development assistants; and observation of spaces and materialities in relation to organization, representativeness and diversity. For data analysis, content analysis was used as basis. The theoretical framework was based on legislation and documents that regulate work in Early Childhood Education and that guide an anti-racist education, in addition to social studies of childhood and decolonial pedagogies. The results reveal that despite twenty years of law 10.639/03, the understanding of ethnic-racial relations and anti-racist pedagogical practices, especially with babies and very young children, is still superficial. They also demonstrate the absence of continuous training that can contribute to the construction of knowledge on the subject and, consequently, provide opportunities for anti-racist action in the daily life of day care centers, so that they are discussed and organized properly and in a more systematic way. In the light of this, the proposed educational product is a Training Plan, whose premise is to contribute to the training process of teachers and managers, with a view to providing them with a list of possibilities for working with this theme in a day care centers. In addition, it is intended, together with public policies, to reaffirm the urgency of implementing an anti-racist education, as it cannot be accepted that black children continue to be neglected, once the time of childhood does not wait; time is right now.

Keywords: nursery; black childhoods; racism; teacher training; anti-racist practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias de análise.....	101
Quadro 2: Identificação das participantes	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
ECA	Estatuto da criança e do adolescente
EJA	Escola de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
FNB	Frente Negra Brasileira
TEN	Teatro Experimental do Negro
MNUCDR	Movimento Negro Unificado Contra as Discriminações Raciais
MNU	Movimento Negro Unificado
LRC	Letramento Racial Crítico
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
RPS	Reunião Pedagógica Semanal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	20
2 O RACISMO E SUAS MARCAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA	27
2.1 Crianças negras importam	31
2.2 A creche imersa no racismo brasileiro	35
2.3 Os direitos sociais das crianças negras e a creche	40
3 EM TEMPOS DE RETROCESSOS, A CRECHE É RESISTÊNCIA: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	44
3.1 O movimento negro e os marcos legais na perspectiva das relações étnico- raciais.....	48
3.2 Qual o lugar da Educação Infantil na Lei 10.639/03?.....	55
3.3 Em defesa de uma educação antirracista desde a creche: práticas pedagógicas como enfrentamento ao racismo	61
4 “SÓ SE LEVANTA PARA ENSINAR AQUELA QUE SE SENTOU PARA APRENDER”: A FORMAÇÃO DOCENTE EM DIÁLOGO COM PRÁTICAS ANTIRRACISTAS	74
4.1 A formação docente enquanto um processo histórico	77
4.2 Autonomia docente e as práticas antirracistas.....	83
4.3 As relações étnico-raciais nos documentos da creche: o PPP enquanto estratégia na implementação da igualdade racial	88
5 PERCURSO METODOLÓGICO	94
5.1 A opção metodológica.....	94
5.2 O campo da pesquisa	102
5.3 As participantes da pesquisa	105
6 “É PRECISO UMA ALDEIA INTEIRA PARA EDUCAR UMA CRIANÇA”: COMPREENDER, PRATICAR E FORMAR PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA CRECHE	110
6.1 A educação antirracista, segundo a compreensão das docentes e gestoras	111
6.2 Percepções docentes sobre as práticas pedagógicas antirracistas no dia a dia da creche: desafios e possibilidades.....	120

6.3 O papel da formação docente na constituição de práticas antirracistas na percepção docente	139
7 PRODUTO EDUCACIONAL – PLANO FORMATIVO: TRAVESSIAS DE FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	153
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES	174
ANEXO	206

APRESENTAÇÃO

O lugar de onde falo, como pesquisadora da temática das relações étnico-raciais, é o de uma pessoa que, desde a infância, sempre se observou diferente, em relação às características das crianças a sua volta, principalmente com relação ao aspecto do cabelo. Essa observação era constante, sobretudo porque também percebia diferenças na forma como me tratavam e nas relações que comigo mantinham. No entanto, demorou muito até que eu pudesse me compreender e me aceitar como negra, e isso ocorreu apenas na fase adulta, inclusive depois que me tornei mãe.

De uma família materna que sempre cultuou a religiosidade africana, em todas as etapas de ensino pelas quais passei, nunca encontrei referências de minha religião nos livros, tampouco exemplos durante as aulas. Por conseguinte, acabei por construir um imaginário de que todo aquele contexto religioso não era bem visto socialmente e, assim, neguei e omiti minhas origens também por essa perspectiva.

Sempre tive o espaço da instituição de ensino como referência, passando de aluna a professora e assumindo uma educação antirracista. Meu intento sempre foi o de que as crianças pequenas pudessem se perceber e se aceitar enquanto negras desde a creche, observando pessoas com suas mesmas características ocupando diferentes espaços e atividades, possibilitando uma ruptura com uma estrutura social racista.

Minha relação com a educação começou muito cedo. Minha mãe sempre diz que, ainda bem pequena, eu dizia que, quando crescesse, seria professora. A primeira experiência remunerada foi em uma escola, no ano de 2004, e, desde então, não estive em outro lugar. A cada dia me encanto pelas possibilidades que os espaços de educação podem proporcionar às crianças, mais especificamente a faixa etária de 0 a 3 anos, de acordo com a mediação e intencionalidade dos(as) professores(as), e com a potência das relações estabelecidas com o ambiente e com os estudantes.

Em 2008, ingressei como professora na Rede Municipal de Educação de Santo André e, a partir daí, iniciei a realização de vários sonhos, sendo um deles a carreira pública, e o outro, a possibilidade de contribuir para um mundo melhor. Durante esse percurso, minha inquietação sempre foi relacionada à formação

dos(as) profissionais que chegam a esses espaços todos os anos, na maioria dos casos sem conhecer as especificidades e necessidades reais da primeira infância ou ainda com uma visão equivocada de que a Educação Infantil é um preparo para o acesso ao Ensino Fundamental. Isso me levou à temática do presente trabalho, que problematiza a formação de professores(as) para a atuação com qualidade e respeito às infâncias nas instituições educacionais da Rede Municipal de Educação de Santo André.

O conceito de infância é historicamente construído e, de acordo com Mello (2007), o direito a ela é condição máxima para a apropriação de qualidades humanas. Nesse período, as capacidades neuronais das crianças são extremamente potentes; logo, a Educação Infantil exerce função primordial, pois atua sobre estruturas responsáveis pelo pleno desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Uma vez que as mediações e experiências no período são fundamentais para que as crianças possam explorar e desenvolver suas capacidades, cabe ao(a) professor(a) um olhar sensível às infâncias, no sentido da escuta, da intencionalidade, humanizando as relações, a fim de investigar e compreender como se constroem/desenvolvem os saberes e fazeres no percurso da primeira infância.

A escola, que, como já disse, sempre foi uma referência em minha constituição, é um lugar de apropriação de cultura, cujo objetivo deve ser a formação de pessoas que possam atuar na transformação social, e esta última perpassa pela formação dos(as) profissionais que lá atuam. Assim, profissionalizar a docência na Educação Infantil é urgente, e aqui o(a) profissional é entendido como aquele(a) que compreende seus fazeres e consegue, nas situações do cotidiano, construir possibilidades de atuação e mediação com as crianças pequenas, conhecendo as necessidades e possibilidades da infância.

Vale ressaltar que, inicialmente, o interesse de pesquisa era a formação docente na Educação Infantil, com vistas a uma atuação mais efetiva e que, de fato, respeitasse e qualificasse os fazeres e os saberes das crianças. Além disso, tencionava-se que o(a) docente, ao longo do percurso, pudesse construir sua identidade profissional. Contudo, essa intenção foi modificada, depois de conversar com minha orientadora. Na ocasião, ela me fez refletir sobre minha trajetória desde 2017, quando estive em uma creche na qual o trabalho com as relações raciais era referência, sendo que, a partir de então, tive a oportunidade de me redescobrir como

mulher negra, reconhecendo ainda mais as minhas origens e compreendendo algumas situações que, até então, eram interpretadas por mim como falta de sorte.

Por meio das vivências e experiências como professora e também como gestora nas funções de assistente pedagógica e, mais recentemente, como diretora, a inquietação com a formação docente só aumentou à medida que boas práticas nos exigem profissionalidade docente, e esta última, por sua vez, deve atuar de acordo com o que nos orientam os documentos, legislações, estudos e pesquisas sobre as crianças, suas infâncias e a creche. Nesse sentido, houve uma junção de interesses, que culminaram na realização deste estudo, cujo propósito é contribuir para a formação de profissionais que possam potencializar o cotidiano das crianças com práticas que desconstruam a agressiva atuação do racismo em nossa sociedade e vislumbrem a construção de uma educação antirracista desde a creche.

1 INTRODUÇÃO

A creche é um espaço formal de educação que já faz parte da cultura da sociedade atual. Seja em atendimento público ou privado, a maioria das famílias busca esse espaço e conta com ele como uma rede de apoio aos cuidados com as crianças. Casanova (2015) destaca que a maioria das mães que procura a creche o faz pela necessidade de sair para o trabalho. Dessa maneira, é o lugar onde deixam as crianças, a fim de dar conta de suas rotinas profissionais ou devido a outras necessidades. Em suma, nos dizeres de Oliveira (2011, p. 23), “[...] se caracteriza por cada vez mais mulheres de diferentes camadas sociais assumirem trabalho e outras atividades fora de casa, como estudo, participação na comunidade e necessitam de ajuda no cuidado com seus filhos”. Ademais, a autora ressalta que tal necessidade surge e se modifica historicamente de acordo com as transformações das condições sociais concretas vividas pelos diferentes grupos sociais.

No Brasil, esse espaço, historicamente concebido para amenizar demandas sociais de acolhimento a vulneráveis, começa a ter maior visibilidade como local de educação quando, em 1988, a Constituição Federal o reconhece como instituição educativa: “um direito da criança, uma opção para a família e dever do Estado” (BRASIL, 1988). Logo, a “creche passa a ser um direito de toda criança, independente de sua origem socioeconômica e instituição responsável, junto com sua família, pela promoção do desenvolvimento das crianças, ampliando suas experiências e conhecimentos” (OLIVEIRA, 2011, p. 29).

A afirmação de que, inicialmente, as famílias deixam suas crianças na creche apenas como uma rede de apoio, significa que, no âmbito social, apesar de todas as conquistas e documentos normativos que a reconhecem como parte da educação básica, ela é ainda concebida pela maioria da população tão somente como um espaço de cuidados. Entretanto, há aqueles que compreendem sua função educativa e, portanto, a qualidade e importância do atendimento depois de um período de frequência. Isso porque os avanços no desenvolvimento e aprendizagens das crianças se tornam mais evidentes. Por conseguinte, junto às impressões e observações em relação ao trabalho desenvolvido, a creche passa a ser vista como potência formativa para os(as) envolvidos(as) em seu cotidiano, ou seja, crianças, famílias e profissionais. Em outras palavras: “[...] as mães reconhecem o aprender

quando verificam que sua criança aprendeu a cantar, bater palmas, a falar bastante, distinguir coisas e pessoas, ficar em pé, andar, andar mais rápido, a encaixar pecinhas, a brincar” (CASANOVA, 2015).

Em relação ao reconhecimento do espaço creche como um lugar de aprendizagens, as experiências vividas durante o atendimento remoto — iniciado em maio de 2020 e estendido até o segundo semestre de 2021, em decorrência da pandemia de covid-19 — possibilitaram uma maior proximidade das famílias com o trabalho pedagógico desenvolvido. Nesse processo, familiares relataram que não faziam ideia do quanto o trabalho era rico em experiências para os(as) pequenos(as) e, até então, viam-na apenas como um lugar onde os bebês e as crianças bem pequenas eram alimentadas, higienizadas e tinham suas necessidades de sono e brincadeira atendidas.

Nessa perspectiva, a creche consegue exercer o seu papel, concebendo o cuidar e o educar como funções indissociáveis, conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), e as crianças pequenas como cidadãos de direito desde o nascimento. Uma vez reconhecidas como sujeitos de direitos, que chegam ao local pelos braços de sua família, faz-se fundamental considerar quais referências terão em suas experiências na instituição, visto que devem respeitar suas singularidades e, ao mesmo tempo, as diversidades culturais, sociais, raciais e econômicas.

Sendo assim, a creche, como espaço destinado ao cuidar e educar a primeira infância, desde a entrada de bebês e crianças bem pequenas — e, conseqüentemente, de sua família —, tem o compromisso de acolher suas histórias de vida, contribuindo para o processo de humanização e construção de sua identidade. Isso porque, se suas origens e culturas não forem valorizadas, as crianças acabam sendo desumanizadas.

No processo de acolhida, destacam-se as relações étnico-raciais, que, nesta pesquisa, enfatizam a formação docente, cuja perspectiva é a de romper com práticas racistas, pois, diante do processo histórico brasileiro, as crianças — sobretudo bebês e crianças pequenas negras — sofrem as conseqüências de uma sociedade estruturalmente racista. Nesse sentido, as instituições formais de educação ainda são responsáveis por propagar e/ou silenciar situações de discriminação. Dito de outro modo,

[...] o preconceito racial perpassa pela instituição que atende a primeira infância impondo o modelo branco superior de valores, cultura e estética às crianças negras. Deste modo, as crianças estão vivenciando um espaço de socialização que não respeita suas origens étnico-raciais e que não promove a valorização da diferença. (JANGO, 2012, p. 295)

De acordo com Bento (2021), a identidade dos bebês e crianças negras é assumida primeiramente pela cor de pele, para depois se considerarem seus direitos e necessidades. Dessa maneira, é preciso evidenciar o termo “infâncias”, no plural, entendendo que os bebês e as crianças chegam às instituições provenientes de diversos contextos. Logo, é ainda mais cruel que as vivências ali oportunizadas continuem sendo marcadas por padrões estéticos e culturais distantes de suas realidades, mais especificamente o eurocêntrico. Nesse contexto plural, Faria e Santiago (2021) asseveram que pensar em uma infância universal e genérica é um equívoco, pois, como apontam as feministas negras, toda generalização é uma forma de dominação, encobrendo uma realidade sócio histórica.

A criança, como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2010), deve ter garantida sua dignidade como pessoa humana, sendo protegida de toda e qualquer forma de violência e negligência. Partindo de tal premissa, as instituições educacionais têm o dever de garantir a convivência com o diverso, uma vez que, desde muito pequenas — ou seja, já no ambiente da creche —, os bebês e as crianças bem pequenas negras conseguem perceber relações e discriminações, isto é, sentem que suas características não são aceitas (BENTO, 2021). Silva (2019) confirma esse ponto de vista, destacando que as crianças leem o mundo por meio de suas múltiplas linguagens, desde que nascem.

Portanto, a criança é sujeito desde o nascimento e, como sujeito que também produz cultura, precisa ter suas experiências respeitadas. Para Friedman (2020), tais experiências fazem parte da diversidade e, por essa razão, é preciso ressignificar as referências sobre infância, criança e cultura, considerando infâncias, crianças e diversas culturas. Tal ressignificação/mudança precisa ser conceitual, ampliando as dimensões de diversidade, que apontam para a riqueza e singularidade das várias crianças e infâncias.

Nessa perspectiva, é urgente romper com o silêncio escolar frente às relações étnico-raciais, com políticas públicas que considerem a formação docente, o currículo e a prática pedagógica, como alerta Bento (2021). A autora salienta, ainda,

que, na prática da Educação Infantil, é preciso considerar os brinquedos, os livros e as ornamentações como estratégias para uma educação antirracista, levando representatividade ao dia a dia.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERR (BRASIL, 2004), a educação é um dos principais mecanismos de transformação de um povo, comprometendo-se com a formação integral dos sujeitos e a formação de valores que respeitem a diversidade. Sendo assim, a educação de qualquer sociedade abre caminhos para ampliar a cidadania de um povo.

Nesse cenário, concebendo a creche como um espaço de educação formal, que acolhe crianças e famílias em toda sua diversidade, formulou-se, como pergunta de pesquisa: Como construir uma prática formativa com docentes de creche que tenha como perspectiva uma educação antirracista? Considerando que, no ano de 2023, a Lei 10.639/03 e o CNE/CP 03/2004 completaram 20 e 19 anos respectivamente, sem reflexões práticas sistematizadas sobre as relações étnico-raciais que, de fato, fazem parte do currículo da Educação Infantil, o cenário que se apresenta no cotidiano das instituições é ainda marcado por práticas pontuais e eventos, nos quais a cultura afro tem um espaço-tempo de acontecer, ganhando visibilidade apenas em datas comemorativas.

Como já dito, as instituições, na qualidade de espaços potentes de formação e transformação social, ainda reproduzem práticas racistas. Por isso, o investimento na construção de saberes e fazeres docentes é urgente, a fim de que as crianças negras deixem de ter suas experiências minimizadas e/ou silenciadas, promovendo, a partir das práticas educativas, desconstruções dos considerados padrões de cultura, beleza, história, religiosidade e representações sociais.

Assim, a construção dos fazeres docentes no sentido das relações étnico-raciais é urgente, pois, como aponta Santiago (2015), as crianças negras sofrem com o racismo desde que nascem. Por conseguinte, elas são desumanizadas e sofrem uma espécie de “morte social”, privadas e negligenciadas em seus direitos, inclusive o de brincar.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa foi o de identificar e analisar o que docentes e gestoras considerem como pressupostos para um trabalho formativo que intente efetivar práticas antirracistas. Para tanto, definiram-se, como objetivos específicos: I) identificar a compreensão do grupo em relação à

educação *para* e *nas* relações étnico-raciais; II) identificar a compreensão sobre educação antirracista; III) verificar quais ações antirracistas já acontecem na creche; IV) identificar quais fatores interferem na efetivação de práticas antirracistas ou a favorecem; V) levantar os aspectos que as docentes e gestoras compreendem como fundamentais para um trabalho formativo que tenha como perspectiva uma educação antirracista; VI) construir, a partir dos resultados do estudo, como produto educacional, uma proposta de formação com indicadores, a fim de ampliar a reflexão e o repertório docente, visando à efetivação de práticas antirracistas na creche. Delimitados tais objetivos, optou-se, do ponto de vista metodológico, por uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa exploratória, realizada em uma creche da Rede Municipal de Educação de Santo André. Como procedimentos metodológicos, utilizaram-se de entrevistas com as educadoras e gestoras e realizaram-se observações no espaço em questão.

O referencial teórico do presente trabalho apoiou-se em legislações, documentos oficiais e estudos sobre racismo estrutural e suas consequências na formação da identidade das crianças, além de pesquisas sobre infância, creche, humanização, movimento negro, direitos das crianças, educação antirracista e formação docente. Dentre os(as) interlocutores(as), destacam-se, na fundamentação sobre o racismo: Silvio Luiz de Almeida (2019) e Djamila Ribeiro (2019); sobre o racismo na infância: Maria Aparecida Silva Bento (2012), Eliane dos Santos Cavalleiro (2003) , Flávio Santiago (2021;2022), Fabiana de Oliveira (2012), Anete Abramowicz (2012); sobre os percursos da Educação Infantil: Fúlvia Rosemberg (2012), Zilma de Moraes Ramos de Oliveira(2011), Marta Regina Paulo da Silva (2020) e em relação a formação docente: Paulo Freire (2006), Miguel Gonzalez Arroyo (2013;2014;2019;) e Nilma Lino Gomes (2011;2017;2021).

A presente dissertação está organizada em oito seções, contadas a partir desta introdução, na qual se apresentam a temática da pesquisa, bem como os objetivos que a nortearam. Na seção dois — “O racismo e as marcas na primeira infância” —, realiza-se um estudo sobre o racismo e seus impactos na creche que, em sua constituição, já apresenta marcadores de classe, gênero e raça, considerando a criança um sujeito de direitos, cuja construção de identidade depende da valorização e do respeito de suas culturas e características físicas. A partir dessa reflexão, aborda-se a questão das infâncias e do quanto a pertença

racial interfere nesse período de desenvolvimento e constituição da identidade das crianças, no sentido de quais infâncias são vividas ou negadas.

Na seção três — “Em tempos de retrocessos, a creche é resistência: por uma educação antirracista” —, discorre-se sobre a atual situação política do Brasil e os retrocessos recorrentes na área da educação, que reforçam ainda mais o contexto histórico de desvalorização em relação à creche, aos (às) profissionais que lá atuam, às crianças e suas famílias. O percurso dos movimentos sociais é apresentado e, diante de sua constituição, defende-se a creche como espaço de resistência, pois, por meio de práticas antirracistas, desde bem pequenas, todas as crianças têm a oportunidade de se verem representadas, o que favorece o processo de humanização e transformação social.

Na seção quatro — “Só se levanta para ensinar, aquela que se sentou para aprender: a formação docente em diálogo com a educação antirracista” —, resgatam-se marcos do processo histórico da educação brasileira, considerando o período colonial e de que modo, desde os jesuítas, a educação está relacionada a questões de dominação, evidenciando a pouca atenção à formação humana e, conseqüentemente, a desvalorização do(a) profissional docente. Em continuação, reflete-se sobre a constituição da autonomia no percurso profissional do(a) professor(a) e a importância do Projeto Político Pedagógico na efetivação de práticas antirracistas.

Na seção cinco — “Percurso metodológico” — aborda-se a estrutura metodológica da investigação, evidenciando-se a opção pela abordagem qualitativa de tipo exploratório. Ademais, apresentam-se o campo, uma creche da Rede Municipal de Educação de Santo André, e os sujeitos da pesquisa, docentes e gestoras.

Na seção seis — “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança: compreender, praticar e formar para uma educação antirracista” — apresentam-se os resultados da análise de dados, considerando as compreensões e percepções das docentes e gestoras sobre a educação antirracista, o que perpassa pelo conhecimento e entendimento da legislação, das práticas pedagógicas enquanto desafios e possibilidades de efetivação no dia a dia. Destaca-se também o papel da formação docente e sua constituição nessa perspectiva antirracista.

Na seção sete — “Produto Educacional: Travessias de formação para uma educação antirracista” —, propõe-se um plano formativo a ser produzido a partir dos

resultados do estudo, com o objetivo de contribuir para o processo formativo com vistas às práticas antirracistas desde a creche, repertoriando os profissionais que lá atuam. Assim, reafirma-se a urgência de proporcionar às crianças negras o contato, o reconhecimento e a valorização de sua ancestralidade, de modo que possam construir, enquanto um direito, a sua identidade cultural e racial.

Por fim, na seção oito, tecem-se as “Considerações Finais”. Trata-se de uma retomada do percurso da pesquisa, que, como já mencionado, procurou escutar a palavra de docentes e gestoras em relação aos saberes e fazeres acerca da temática racial, bem como as suas necessidades formativas, a fim de estabelecer um diálogo na construção de um percurso de formação que seja significativo e acolha suas necessidades e interesses.

Com o presente trabalho, espera-se colaborar para a efetivação da Lei 10.639/03 desde o espaço da creche, reconhecendo a formação docente como elemento fundamental para a construção de um trabalho de qualidade, que repudie toda e qualquer forma de discriminação e exclusão social.

2 O RACISMO E SUAS MARCAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Conforme o depoimento do professor Ivo Pereira de Queiroz (2020), da Universidade do Paraná, “O período escravocrata foi um crime contra a humanidade”. Nesse sentido, o Brasil, a maior nação escravocrata do mundo, foi o último país do ocidente a libertar os(as) escravizado(as), em 1888. Todavia, apesar de livres, milhões de pessoas negras permaneceram sem nenhum suporte, como moradia, alimentação, emprego, educação e, por conseguinte, continuaram subjugados e subalternizados. Essa herança histórica de opressão e violência, proveniente de mais de três séculos de um período escravocrata, faz surgir o que tem sido chamado de racismo estrutural.

O racismo é uma forma de ideologia¹ (MUNANGA, 2003 apud TEBET; SOUZA, 2019) cujo alvo é a raça. Manifesta-se por meio de práticas conscientes ou inconscientes, como conjunto de hábitos, situações ou falas embutidas nos costumes, promovendo, direta ou indiretamente, o preconceito e a segregação racial. Cabe recordar que, nos séculos XVI e XVII, com a colonização do continente americano, os europeus, com sua visão eurocêntrica, compreendiam que os povos de origem europeia eram mais inteligentes e mais capazes de prosperar, enquanto negros(as) e indígenas eram considerados(as) animais. Com a “abolição” da escravatura, a população negra foi abandonada à própria sorte, o que a levou a migrar para as grandes cidades, formando as primeiras “favelas”.

De acordo com Queiroz (2020), pelo fato de estar à margem social, a população negra sofria com a falta de bens e serviços que deveriam ser garantidos pelo Estado, por exemplo, saúde, educação, moradia, alimentação. Além disso, suas práticas culturais eram negadas e proibidas. Essa foi a realidade da população no dia 14 de maio de 1888: ausência total de apoio para o acesso a necessidades básicas. O que houve após o 13 de maio de 1888 foi o aumento do racismo, da perseguição policial, religiosa, da discriminação da música negra, da capoeira, entre outros. Dessa maneira, é possível afirmar que a experiência colonial e seu legado foram e permanecem sendo uma tragédia para o povo negro, causando desigualdades que comprometeram e comprometem o presente e o futuro, impelindo a população negra

¹ Mununga, de acordo com Tebet e Souza (2019), caracteriza a conceituação de raça como político-ideológica. Assim, as representações coletivas são reprodutoras de racismo.

a processos de desumanização que, como assevera Freire (1997), são uma distorção de vocação ontológica de “ser mais”.

Assim, entregues à própria sorte e sem condições de sobreviver sem trabalho, muitos(as) negros(as) tiveram de se “submeter a uma situação de vida análoga à escravidão. Um outro tipo de domínio e opressão dos ex-senhores foi se configurando. Eles, aos poucos no decorrer dos anos e séculos, foram se transformando nos patrões e capitalistas atuais” (GOMES, 2021, p. 102).

Neste aspecto, Ribeiro (2019, p. 9) considera que:

O primeiro ponto a entender é que falar de racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e a distribuição de riquezas.

Nessas condições, a sociedade continuou preservando o pensamento escravocrata e, naquela época, não foram elaboradas leis que combatessem esse abismo social e promovessem a inserção dos negros e negras na sociedade. Os parâmetros para a criação das leis seguiam o pensamento europeu, que defendia brancos, cristãos e homens. Consequentemente, os preconceitos consolidavam-se sistematicamente na sociedade, colocando a população negra na situação de marginalizada e naturalizando a sua ausência nos diversos espaços sociais. A partir dessa construção histórica e social, Almeida (2019, p.35), elucida que “o racismo na perspectiva estrutural, pode ser desdobrado em processo político e histórico”; político, pois influencia a organização da sociedade; e histórico por ser estrutural, manifestando-se de forma circunstancial e em conexão com transformações sociais.

Ainda de acordo com as ideias desse autor, o racismo pode ser individual, institucional e estrutural. O primeiro é concebido como uma patologia em indivíduos que agem de maneira individual ou em grupo; o segundo é o arranjo que mantém a hegemonia, dificultando a ascensão de mulheres negras e homens negros; e o terceiro alicerça as instituições que, por sua vez, só atuam para um conjunto de sociedade, pois existe um processo histórico que determina uma estrutura social inerente. Logo, ser branco(a) e ser negro(a) é uma construção social a partir de circunstâncias históricas.

Na visão de Cardoso (2020), o racismo é um estigma e não o adjetiva para além dessa característica. Reafirma que, no Brasil, a base do racismo é o estigma, ou

seja, a inferiorização do(a) outro(a), que atravessa a sociedade desde sempre, organizando-a de acordo com uma hierarquização que desumaniza os sujeitos, reduzindo as suas chances de vida e negando a sua existência. Nesse contexto, chama atenção para o quanto as legislações não são consideradas quando dizem respeito à população negra. Além do mais, salienta que não há mobilidade civil, isto é, o destino da população negra não é preocupação de nenhum segmento da sociedade brasileira, a não ser a própria população negra.

Até aqui, é possível verificar que o modo de vida no Brasil está impregnado de racismo, sendo possível destacar as desigualdades sociais, pois é nelas que o racismo se materializa: o tratamento violento contra negros e negras, que faz parte da rotina na cultura do país. Observar manchetes de jornal é compreender como os meios de comunicação contam e retratam o povo negro que aqui vive. Rosemberg (2012, p.12) afirma que o Brasil “é o território com a segunda maior concentração de habitantes negros no planeta, sendo o primeiro a Nigéria”, informação também estimada por Ribeiro (2019) e Cavaleiro (2021). A partir dessas considerações, pode-se estabelecer relação com Queiroz (2020), segundo o qual, estranhamente, as forças políticas, econômicas e formadoras de opinião desenvolveram uma cultura de ignorar a presença do povo negro como cidadão.

Nesse aspecto, é importante salientar o lugar ocupado pelos bebês e crianças bem pequenas, uma vez que a presente pesquisa se dá no espaço da creche, na constituição de sua identidade. Assim, embora se observe um crescente da população negra desde 2008, os bebês negros estão longe de ter suas características e ancestralidade valorizadas, pois ainda prevalece um modelo estético que apaga e desvaloriza qualquer marca de negritude (TEBET; SOUZA, 2019).

Por sua vez, os currículos escolares e acadêmicos, que não são neutros, minimizam e/ou silenciam as contribuições dos(as) negros(as) africanos(as) na formação do Brasil. No que concerne ao currículo, Arroyo (2011, p.117) afirma a necessidade de:

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social [...] Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos. Tocamos na hierarquização das diversidades tão persistentes na relação política de dominação que configura nossa formação social. Essa tensão chega aos currículos pressionados para reconhecer a

diversidade de experiências e de conhecimentos e a diversidade de sujeitos que chegam às escolas, carregando suas experiências e conhecimentos.

A educação tem um poder social de transformação, essencial aos sujeitos, e o objetivo de sistematizar saberes historicamente construídos com esse direito restrito e/ou negado à população negra implica um processo de desumanização. Para Santos (apud ARROYO, 2019, p. 16):

O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre os saberes que conduziu a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizadas, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

A partir dessa reflexão, é lícito questionar: quem conta a história e o legado da população negra na formação do Brasil? Segundo Ribeiro (2019, p. 65) “é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber”, destacando-se o “perigo de uma história única” alertado por Chimamanda Ngozi Adichie. Para a autora: “O privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder. É danoso que, numa sociedade as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram” (RIBEIRO, 2019, p. 65).

Dessa forma, as instituições de educação, imersas em uma sociedade estruturalmente racista, reproduzem práticas racistas em seu cotidiano. Sobre isso, Almeida (2019, p. 27) afirma que:

As instituições como parte da sociedade, também carregam em si os conflitos existentes na sociedade, são atravessadas internamente. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade, assim o domínio de homens brancos em instituições públicas.

Nas instituições educacionais, o conhecimento sobre os negros e negras começa com a escravização, forjando o lugar de estereótipo negativo da população negra. E sendo a história (única) um instrumento de manutenção de poder, as narrativas da população negra precisam ser apresentadas nos espaços formais de educação. De acordo com Bento (2012), das etapas de educação, a Educação Infantil é a fase fundamental na construção da identidade das crianças; logo, se existe, nessa etapa, um trabalho que promova a igualdade racial, constrói-se outra história. Em outras palavras, as mudanças nas práticas na Educação Infantil, desde a creche, podem contribuir para a reeducação social, bem como para a constituição de um

contexto histórico no que diz respeito à educação de bebês e crianças bem pequenas com equidade e justiça social.

No presente estudo, a creche, como integrante da educação básica desde a Constituição de 1988 e parte da Educação Infantil não obrigatória, é o foco de observação, uma vez que, como afirma Bento (2012), desde muito pequenas, as crianças percebem diferenças de trato, ao contrário do que diz o senso comum. Sendo assim, a autora assevera que a formação do pensamento racial começa muito cedo, principalmente pela cor da pele e o tipo de cabelo, pois “é no corpo que o racismo ganha concretude na Educação Infantil” (BENTO, 2012, p.113).

Nesse sentido, tem-se um corpo marcado por estereótipos, que fazem com que as crianças negras se distanciem de sua identidade, passando a negar suas características, em uma lógica de auto rejeição. Trata-se, então, de crianças atravessadas pelo racismo estrutural, que nega a história da população negra, legitimando e naturalizando diariamente — sobretudo pelas mídias — uma única percepção de criança/infância, reproduzida nos espaços escolares.

As instituições de Educação Infantil devem se caracterizar como locais nos quais as crianças encontrem, desde cedo, espaço vivo de informações sobre a população negra, as tradições afro-brasileiras, o continente africano e outros diferentes assuntos que compõem o universo de conhecimento sobre a questão racial (BENTO, 2012, p. 41).

Portanto, a creche, como um espaço formal de educação que já faz parte da cultura da sociedade atual e um direito das crianças, precisa que os(as) profissionais que nela atuam, assumam uma “responsabilidade política” (ALMEIDA,2019), haja vista o fato de educação não ser neutra, como já alertara Paulo Freire (2006). Em suma, é preciso assumir o compromisso de “fazer da Educação Infantil um espaço qualificado, acolhedor e igualitário, cumprindo a função primordial dessa modalidade, que é promover o pleno desenvolvimento de todas as crianças” (BENTO,2012, p. 44).

2.1 Crianças negras importam

Em 02 de junho de 2020, o nome de Miguel Otávio Santana da Silva, de 5 anos, ganhou os noticiários, Miguel, uma criança negra, filho de uma empregada doméstica também negra, foi ao trabalho com a mãe e, enquanto ela passeava com o cachorro, a patroa, uma mulher branca, colocou o menino, que chorava à procura da

mãe, no elevador no prédio. Miguel chegou ao 9º andar, caiu e morreu em consequência da queda (CARTA CAPITAL, 2020).

Essa notícia é o retrato do racismo estrutural que faz parte do cotidiano brasileiro: uma mulher negra, empregada doméstica, moradora da periferia de Recife, precisa ir ao trabalho com seu filho de 5 anos e, enquanto passeia com a cachorro da família, seu filho é abandonado em um elevador, cai e perde a vida; a patroa, uma mulher branca, casada com o prefeito da cidade, moradora de um prédio de luxo. É a servidão do povo negro em pauta, um 1800 que não tem fim e que destrói famílias negras todos os dias, pois, como afirma Gomes (2017, p. 97):

Durante séculos a corporeidade negra viveu sob um intenso processo de regulação marcado pelo processo de colonização, pelo tráfico negreiro e pela escravidão. Essa regulação não deixou de existir após abolição da escravatura, mas assumiu contornos diferenciados junto com os processos de regulação capitalista e, nos dias atuais, com aqueles gerados pela globalização neoliberal.

Trata-se de vidas ameaçadas — a de Miguel e de tantas outras crianças negras —, “vidas não vivíveis porque não reconhecidas como vidas humanas” (ARROYO, 2019, p. 29). A vida de Miguel, uma criança negra da periferia de Recife, aos olhos da justiça, teve um custo de 20.000,00 reais, valor pago de fiança pela mulher branca que o deixou no elevador e voltou para seu apartamento. Esse é o retrato do poder da elite branca brasileira: pessoas que desafiam a justiça, pois sabem que a eles(as) nada acontece. O caso foi julgado em 31 de maio de 2022, quase dois anos depois da morte de Miguel; a acusada foi condenada pela 1ª Vara dos Crimes Contra a Criança e Adolescente de Recife a uma pena de oito anos e seis meses de reclusão em regime fechado, pelo crime de abandono de incapaz. Entretanto, ela recorreu e aguarda a decisão em liberdade, de acordo com permissão judicial (G1, 2022). Ou seja, existe um Estado e um judiciário racistas e classistas, que decidem quem tem ou não direito à vida.

O racismo estrutural tão incrustado nos nossos padrões de poder, de classe, gênero, de trabalho [...]. Acrescenta radicalidades antiéticas aos processos sociais, políticos, econômicos, culturais e até pedagógicos de ameaçar vidas. Os noticiários de mortes, extermínios, os corpos, a cor dos criminalizados revela que vidas ameaçadas têm cor, têm classe. Desde a Colônia, no Império e na República o poder tem cor, a etnia- povos originários, a raça — negros escravizados decretados escravizáveis, expropriados de suas terras, de sua condição humana, decretados deficientes em humanidade. Vidas ameaçadas, extermináveis. A cor do poder, da justiça persiste (ARROYO, 2019, p. 59).

O nome de Miguel junta-se ao de outras tantas crianças e adolescentes assassinadas(os) por uma política de genocídio da população negra no Brasil. Sujeitos que “desde a infância aprendem com seus coletivos, suas famílias que sobreviver em vidas ameaçadas não é um acidente da natureza, mas é uma constante histórica” (ARROYO, 2019, p.81). Ademais,

Essa destruição, classificação das vidas sempre foi hierárquica, segregadora, abissal: vidas que merecem, têm direito a ser vividas, logo protegê-las será função do Estado, do Poder, das Leis, da Justiça e vidas que não merecem ser vividas. Extermináveis. Sem a proteção do Estado, das leis, da justiça. A história repõe constantes hierarquias de classe, etnia, raça, gênero, de lugar, hierarquias de renda, moradia, trabalho[...] Hierarquias que definem, legitimam essa segregação radical de que vidas merecem ou não ser vividas. Vidas vivíveis ou não, preserváveis ou extermináveis (ARROYO, 2019, p. 85).

Historicamente, as infâncias não são valorizadas; ocupam sempre um lugar menor. Quando se trata de crianças negras, o cenário é ainda pior, pois, além de crianças, elas são negras: “as crianças ocupam um lugar aparentemente periférico na história em geral” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 61).

De modo geral, é possível afirmar que, somente a partir do século XX, as crianças passaram a ser vistas como sujeitos de direitos e com necessidades diferentes dos adultos. Até então, eram consideradas adultos em miniaturas, tratadas como tal no que diz respeito a vestimentas, alimentação e trabalho. A vida era entendida de forma homogênea; não havia diferença entre os períodos, e as crianças recebiam apenas cuidados básicos até que conseguissem realizar tudo sozinhas.

A igreja, enquanto instituição, tem destaque importante no que diz respeito à consolidação e elaboração de compreensões acerca da infância. Na idade Média, ela era tida como um período de condenação, visto ser a criança fruto do pecado original; no séc. XVII, tornou-se uma aproximação com Cristo, expressa na passagem bíblica: “Vinde a mim as criancinhas, porque delas é o reino dos céus”; já no séc. XVIII, o sentimento de infância era baseado no símbolo do anjo da guarda, em um modelo de família patriarcal: os cuidados eram exclusivamente das mães e/ou empregadas que, por sua vez, seguiam as orientações da igreja e de seus familiares (SOUZA, 2012).

O autor Philippe Ariès (1986), com a publicação do livro “História Social da Criança e da Família”, inaugura a compreensão da infância como uma construção social, isto é, dependente, ao mesmo tempo, do contexto social e do discurso intelectual. Partindo de tal premissa, concebe-se a criança como um ator social, reconhecendo-a em suas necessidades. Sua obra lança as bases para mudanças no

tratamento da infância como uma ciência humana e no enfrentamento da visão adultocêntrica. Porém, essa construção histórica, desde a perspectiva da sociedade europeia, não é suficiente para pensar as infâncias no Brasil. Considerando que o conceito, segundo Souza (2012), recebe diferentes conotações em diferentes épocas, espaços e grupos, para pensar a infância e a criança no Brasil, é imprescindível o recorte de raça, ou seja, “pensar nas infâncias, na perspectiva de pessoas que sofreram processos de colonização de corpos e mentes e que para sobreviver ressignificaram seus modos de ser, viver e estar no mundo” (SOUZA, 2012, p. 50).

Nesse aspecto, Gomes (2021) afirma que “em um país que é alicerçado por um histórico de desigualdades e discriminação, as violações de direitos atingem de forma contundente a população negra em todos os níveis, todos os ciclos da vida, em especial a infância e a adolescência”. Em consonância, Kiusam de Oliveira (2021) pontua que as crianças negras nascem em uma arapuca social, o que converge com a afirmação de Souza (2012, p. 62), para quem “os efeitos da colonialidade sobre as infâncias negras é verificado pelos trágicos números estatísticos (mortalidade, índice de desenvolvimento, falta de acesso à educação, condições de moradia)”.

No período colonial, a infância negra “era” pobre e moralmente abandonada; nesse contexto, de acordo com Trinidad (2021), o termo menor é concebido, quando o assunto eram as crianças negras, tidas como um problema social, uma vez que não tinham lugar na sociedade. No fim do séc. XIX, elas eram consideradas “menores perigosos”, maneira pejorativa ainda hoje utilizada. Apenas em 1988, já no século XX, a partir da Constituição Federal, é que emerge, na legislação brasileira, a concepção de criança enquanto sujeito histórico e de direitos. Contudo, no cotidiano, observa-se que tal compreensão cabe às crianças brancas, pois as negras continuam marginalizadas e, muitas vezes, privadas de direitos básicos, sendo o principal deles, conforme denuncia Arroyo (2019), o direito à vida.

Diante do caso do Miguel, que deu início à reflexão de que infâncias negras importam, mais uma vez, é possível afirmar que o 1800 ainda está presente, pois essas crianças continuam nascendo imersas em uma sociedade estruturalmente racista, que normaliza a sua morte. Um 1800 no qual grande parte delas nasceu de situações de estupro contra mulheres negras, crianças arrancadas de suas mães, abandonadas por seus pais, ou seja, os órfãos e órfãs de pais vivos. Um 1800 em que, desde a creche, crianças negras têm suas identidades e características negadas

e silenciadas, e onde, nos espaços de mídia, ainda predomina a representação de crianças que quase nada se parecem — além da faixa etária — com a realidade brasileira, na qual 56,1 % da população é negra. Um 1800 no qual mães choram os corpos negros de seus filhos(as), mortos(as) por uma política de marginalização e genocídio da população negra, em que mais de 70% da população carcerária é jovem, preta e periférica. Um 1800 em que “ser criança não significa ter infância” (SULZBACH, 2000), considerando a perspectiva da construção social da criança negra no contexto brasileiro.

Isso posto, não enxergar o racismo impregnado nas situações apontadas e não pensar qual será o destino de tantas outras crianças e adolescentes negros(as) é continuar a fomentar as desigualdades. É anular as infâncias negras, que legalmente têm direitos, porém, na prática, estão imersas em uma sociedade na qual os direitos não são para todas.

Corpos marcados para morrer [...] Defrontamo-nos com o dever ético de questionar quais as condições em que se exerce o poder de fazer morrer, de deixar viver [...] Há vidas e corpos que são escolhidos e marcados para morrer[...] Gênero, raça e classe se entrelaçam no discriminar as vidas que serão cuidadas, protegidas das vidas que serão expostas à morte por serem identificadas como o inimigo que ameaça a coesão social. (AIRES, 2014, p.29 apud ARROYO, 2019, p.75).

Trata-se, portanto, de um tempo em que as infâncias são concebidas como potências, no qual sejam possíveis, como defende Freire (2003), a amorosidade e a dialogicidade no ato educativo (SILVA; FASANO, 2020), em contraposição ao silenciamento e à desumanização, de modo a compreender as crianças negras como sujeitos de conhecimento e de direitos.

2.2 A creche imersa no racismo brasileiro

De acordo com as pesquisas de Rosemberg (2012), historicamente, a creche é um segmento social intensamente discriminado no Brasil. Segundo a autora, “via de regra, a Infância começa entre 5 e 7 anos, excluindo os bebês e as crianças pequenas” (p.17). Assim,

[...] o silenciamento sobre os bebês significa DISCRIMINAÇÃO e silenciar sobre as especificidades da creche também, pois além de acolher bebês, no Brasil, a creche não foi pensada para a produção de qualquer ser humano, mas a dos filhos recém-libertos de mães escravas (ROSEMBERG, 2012, p.17).

Tal afirmação corrobora a percepção da creche enquanto instituição imersa em uma estrutura racista, visto que nasce com o propósito social de esconder as mazelas advindas do “fim” do período escravocrata, bem como a necessidade de inserção da mulher no mercado de trabalho. Logo, esses locais eram sinônimo de atendimento a crianças negras e pobres, uma marca histórica da constituição da creche no Brasil. Sendo assim, não é possível falar dela, sem que essa concepção seja atravessada por desigualdades raciais, regionais, sociais e etárias. Souza (2012, p. 26) reitera essa visão ao denunciar que:

Os asilos e creches foram planejados pelas classes abastadas e pela Igreja como forma de retirar as crianças negras e pobres do convívio com as elites, tendo em vista que muitas empregadas domésticas tinham que levar seus filhos às casas dos patrões. [...] Foram financiadas pelo Estado com apoio da elite brasileira que tinha por expectativa se livrar e se proteger das crianças filhas e filhos de escravizados e de libertos, notadamente após a promulgação da lei do Ventre Livre. Nessas instituições, as crianças eram instruídas sobre como se comportar, a pensar sobre si mesma e seu mundo, aprendiam qual era o lugar que lhe cabia na sociedade brasileira. No período pós-abolição da escravatura, o lugar destinado às crianças negras era o que as diminuía enquanto seres humanos, sempre abaixo, sempre inferiores, fosse na rua ou mesmo nos asilos e creches. Essas crianças passavam a ser entendidas como menor, uma categoria de criança que indicava sua condição social e até mesmo seu grupo étnico-racial.

Nessa perspectiva, em 1924, afirmando a política de coerção para crianças negras, é criado o Colégio de Menores, que, para Souza (2012), era o plano para uma sociedade branca, cristã, patriarcal e adultocêntrica. Mais tarde, entre 1930 e 1960, a creche foi marcada por concepções contraditórias no sentido de ser um mal necessário, de substituição da família e que apresentava caráter assistencial. Ainda sobre esse período, Oliveira (2011, p. 26) afirma:

No período de 1930 – 1960 a preocupação com medidas de promoção de saúde junto à população mais pobre e com formas de evitar a marginalidade e a criminalidade de crianças e jovens desta população, levou alguns grupos sociais politicamente influentes a defenderem a creche como agência promotora de bem-estar social. A creche novamente é colocada como uma dádiva aos desafortunados. Como não se discutia a grande desigualdade econômica existente na raiz dos problemas, a criação de creches atuava como uma “arte de varrer para debaixo do tapete”, ou seja, disfarçar o problema.

Entre 1970 e 1980, a luta por creches se intensifica com o movimento de mães trabalhadoras, bem como a concepção de que esse espaço era, para a criança pequena, uma possibilidade de “superação das precárias condições sociais a que ela

estava sujeita, por meio de uma educação compensatória, sem alterações das estruturas sociais existentes na raiz daqueles problemas” (OLIVEIRA, 2011, p.27).

Portanto, o conceito de educação compensatória dá lugar à criação de propostas de trabalho que defendiam a estimulação cognitiva e o preparo para alfabetização, o que na verdade ainda é vendido até hoje (SOUZA, 2012). É importante frisar que, enquanto as instituições destinadas às crianças pobres eram concebidas como assistenciais e compensatórias, a população socialmente privilegiada tinha preocupações com a criatividade, sociabilidade e o desenvolvimento infantil como um todo. Dessa maneira,

Verificamos que as crianças dos diferentes grupos sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes e desiguais nas famílias, nas creches e pré-escolas. Enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e se desenvolver (OLIVEIRA, 2011, p.28).

Em 1988, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Educação passa a ser um direito de todos e todas, dever do Estado e da família, compreendendo o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. Vale ressaltar que o documento também prevê o crime de racismo como inafiançável. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) reafirma o dever do Estado com a Educação e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) define o atendimento na Educação Infantil em creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para 4 a 6 anos, faixa etária alterada em 2009 com a emenda constitucional nº 59 de 11/11/2009, que preconiza esse atendimento para crianças de 4 a 5 anos, tornando-o obrigatório. Já em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI reafirmam a concepção de criança enquanto sujeito histórico e de direitos, assegurando o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010).

Diante do exposto, verifica-se que a creche tem um papel importante no processo histórico de construção da concepção de Educação Infantil no Brasil e traz, em seu contexto, uma educação imersa em sociedade estruturalmente racista. Isso por que:

Em nossa cultura política os pobres, não rentáveis, os sem-renda são os pobres, deficientes em moralidade, em humanidade. Sem direito à renda, vida porque sem humanidade. [...] Tempos de nos dizer que o passado de segregações não passou, é retomado, radicalizado. A história da educação é inseparável da história do padrão de poder, de ser, de saber como os outros foram e continuam decretados com deficiência originária de humanidade. Logo não educáveis, não humanizáveis, extermináveis. (ARROYO, 2019, p. 115)

Como aponta Kiusam de Oliveira (2021), se as crianças negras nascem em uma arapuca social, é possível afirmar que a concepção de creche, se não vista de maneira crítica e interseccional, torna-se uma armadilha social, dentro da perspectiva de racismo estrutural, pois é um segmento marginalizado historicamente em função do público a que se destina, ou seja, crianças pobres e negras. Além do mais, de acordo com Rosemberg (2012), quanto menor a idade menos a valorização atribuída no que diz respeito a investimento e qualidade do serviço prestado.

A autora ainda afirma que o cerne da manutenção das desigualdades sociais — um sistema de segregação racial formal, onde se lê que negros(as) são pobres, e pobres, em sua maioria, são negros(as) — tem como implicação o fato de que “apesar dos avanços significativos, continuam a existir diferentes infâncias para diferentes classes sociais. A infância bem cuidada, protegida educada, que jamais foi uma realidade brasileira, continua enfraquecida enquanto ideal” (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

Esse recorte histórico na concepção de creche é necessário, pois a educação, segundo Rosemberg (2012), é uma dimensão importante de combate ao racismo brasileiro. Por conseguinte, sendo a creche parte da Educação Básica (BRASIL, 1996), é preciso considerá-la na esfera pública, ressaltando que os recursos públicos brasileiros não são igualmente distribuídos para pobres e não pobres e regiões mais ou menos pobres. Desse modo, é preciso conceber o racismo também em sua dimensão material, pois, uma vez alocadas verbas insuficientes para a creche pública — mesmo que não seja ação específica contra negros(as) —, a insuficiência terá impacto na manutenção das desigualdades materiais estruturais e simbólicas contra negros(as).

Na perspectiva da imersão da creche em uma sociedade estruturalmente racista, considerando o espaço público, Arroyo (2009, p.47) assim se pronuncia:

A história da educação pública é inseparável desse decretar essas vidas ameaçadas. É inseparável de manter os oprimidos em Estado de exceção como regra. As formas históricas, os padrões de poder sobre os Outros têm

sido e continuam o padrão de negação, precarização de seu viver e de sua educação [...] As formas, o padrão de exceção, criminalização repostos nestes tempos não é um acidente, mas uma reafirmação do padrão autoritário, criminalizador que acompanha a nossa história no administrar os outros.

Como já dito, as creches públicas vêm ganhando espaço e visibilidade social nos últimos anos por meio das mudanças de concepções em relação à criança, suas necessidades, interesses e potencialidades. Entretanto, a armadilha está ali, pois, mesmo esse espaço sendo cada vez mais ocupado por crianças de diferentes classes sociais, a marca da sua constituição ainda está nas entrelinhas de falas carregadas de estereótipos relacionados à população negra.

Outra armadilha é o mito da democracia racial, ainda existente nos espaços de educação, segundo o qual as crianças pequenas, devido à pouca idade, não reproduzem racismo, e o(a) adulto(a), no trato com elas, as vê em caráter universal. Trata-se, portanto, da crença em uma criança única, desconsiderando seus contextos, uma vez que é pautada em uma única perspectiva; a educação brasileira não olha para a totalidade presente na sociedade, tornando-se — ainda que de maneira “não intencional” — um lugar de propagação de práticas racistas.

Vale ressaltar que a creche é uma instituição pensada para o atendimento a todas as crianças pequenas. Para Mello (2007, p.90), estas últimas,

[...] possuem muito mais possibilidades psíquicas do que se supunha até pouco tempo atrás e que condições favoráveis de vida e educação, assimilam conhecimentos, dominam procedimentos mentais, desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas intelectuais, artísticas e formam as primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais.

A partir dessa compreensão, pode-se estabelecer uma relação entre a importância do trabalho e as questões étnico-raciais desde a creche, em virtude das qualidades morais construídas nesse período. Em outras palavras, a criança aprende desde que nasce, estabelecendo relações com o mundo que a cerca; nessa perspectiva, se, durante suas interações e brincadeiras, as crianças pequenas forem expostas a diferentes contextos visuais, narrativos, artísticos, sociais, será possível construir uma sociedade que valorize o povo negro na constituição e formação do Brasil.

Partindo de tal premissa, faz-se urgente fundar um compromisso ético, estético e político desde a creche, para a construção de uma educação emancipadora (FREIRE, 2006), que permita mudanças significativas no lugar que a criança ocupa

nas relações sociais das quais participa, bem como no estabelecimento de novas inter-relações com as pessoas, que possibilitem a formação de novos motivos de conduta e novas atitudes (MELLO, 2007). Assim, constrói-se uma nova história para esse espaço público que se tornou tão importante para o acolhimento à primeira infância, contribuindo para que as crianças, desde bem pequenas, possam reconhecer, valorizar e potencializar suas origens e identidades, rompendo com o racismo estrutural.

2.3 Os direitos sociais das crianças negras e a creche

Os direitos humanos são declarados após a barbárie da 2ª Guerra Mundial, criando uma ética universal de valores que deveriam ser seguidos e assegurados por diferentes nações, abrangendo direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. A partir da Declaração de Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948, cria-se o Conselho Nacional de Direitos Humanos, com o principal objetivo de “promover o direito universal na proteção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais de todas as pessoas, sem distinções de nenhum tipo, e de forma justa e equitativa”. Apesar de declarada em 1948, apenas com a Constituição de 1988, os direitos humanos se “consolidam”, ou melhor, começam a ter mais visibilidade no Brasil (QUEIROZ, 2020).

Vale ressaltar que, anterior à Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, tem-se a criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, pela Organização das Nações Unidas – ONU. O seu intuito foi o de atender às crianças do mundo todo, principalmente as vítimas dos efeitos da guerra.

Como se vê, falar de direitos das crianças é uma preocupação recente, pois, historicamente, elas não eram consideradas como sujeitos de direitos, tal qual já foi dito anteriormente. Mais especificamente, apenas em 1948, a mãe e a criança passam a ter direito a cuidados e assistência especiais, ou seja, todas as crianças nascidas dentro e fora do matrimônio gozariam da mesma proteção social.

Em 1959, a Declaração dos Direitos das Crianças reconhece a criança e o(a) adolescente como cidadãos e cidadãs de direitos, e não mais como objeto de proteção, ampliando essa antiga visão. Todavia, o documento não tinha força legal. Assim, é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, em 1990, regulamenta,

de acordo com o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, a criança como sujeito de direitos, assegurando direito à vida, à saúde, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e à proteção ao trabalho (BRASIL, 1990).

Já em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

É válido lembrar que, um ano antes, a 2ª edição da publicação “Critérios para um atendimento de qualidade que respeite o direito das crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) apresenta os direitos das crianças no que diz respeito à organização e funcionamento das creches, bem como em relação à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento.

Diante dessa contextualização sobre as crianças e seus direitos, no que tange à especificidade desta pesquisa, questionar para quais infâncias esses direitos são viabilizados é fundamental, pois, como já citado, sem um recorte social e racial, mais uma vez, esses direitos concebem as crianças como sendo universais. Nesse aspecto, Rosemberg (2012) alerta para os direitos atravessados pelas desigualdades sociais, que são históricas e estruturais. Sendo assim, quanto menos acesso à educação e à saúde, menos direitos.

A partir desse cenário, a conquista efetiva dos direitos das crianças só se dará em articulação com questões mais amplas, relacionadas às transformações políticas, culturais e econômicas da sociedade. Por esse motivo, pode-se afirmar que os direitos das crianças ainda permanecem mais no papel do que na prática (GONÇALVES, 2016).

No âmbito do atendimento nas creches e de acordo com a perspectiva das relações raciais, Campos (2009, p.27) afirma: “Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa”. No entanto, é lícito questionar como é garantido esse direito nas instituições educacionais.

Para responder a tal pergunta, é importante levar em conta a rotina de uma creche, o que gera novas indagações: quais são as imagens a que, desde muito pequenas, as crianças estão expostas? Quais são as canções que fazem parte do

repertório musical nas unidades? Quais são as histórias apresentadas? Quais as brincadeiras que fazem parte do cotidiano (contextos e elementos)? Como se dão as relações entre crianças e dessas com os(as) adultos(as)? A diversidade é respeitada e valorizada nesse cotidiano ou apenas a reprodução de uma ideia apartada por uma educação eurocêntrica, na qual apenas a história do colonizador é contada, valorizada e reproduzida sem criticidade? Aliás, sabe-se que esta última só se estabelece por meio do conhecimento, que, por sua vez, faz com que as organizações pactuais da sociedade sejam problematizadas e desnaturalizadas (DUARTE, 2012).

Uma vez que as crianças, desde bem pequenas, vão construindo sua identidade racial baseadas em conceitos sociais difundidos na sociedade e, nela, as instituições educacionais, as crianças negras conseguem identificar as características valorizadas pelo meio que as circunda. Como consequência, desde muito cedo, compreendem e introjetam o ideal do branqueamento (BENTO, 2012).

Logo, o direito de desenvolver a sua identidade não é garantido, pois, diante do racismo estrutural impregnado nas instituições, a criança negra já sente vergonha de ser quem ela é. Nesse sentido, é bastante desafiador construir essa identidade de maneira positiva diante da ausência de representações e situações que valorizem e exaltem suas características (SANTIAGO, 2020).

Considerando a dificuldade na construção de uma imagem positiva de si, a criança negra é apartada de seu “direito a ser como ela é” (KORCZAK apud GONÇALVEZ, 2016, p. 1). O direito das crianças de maneira geral se tornou um *slogan*, um discurso decorativo que, na prática, não se efetiva e que, no caso das crianças negras, se agrava, visto que grande parte da população é, na verdade, excluída da cidadania, e os direitos são garantidos somente para uma minoria privilegiada. Segundo Abramowicz (2010), a sociedade segue reforçando um modelo estético que tem, como resultado, a negação da condição racial da maioria da população, no caso do presente estudo, as infâncias negras.

Atentar-se aos direitos das crianças e fundamentalmente aos de crianças negras é permitir que, desde bem pequenas, elas possam se sentir pertencentes à sociedade, assumindo o papel do(a) negro(a) como vida e não como tema, conforme problematiza e conceitua Guerreiro Ramos (apud BARBOSA, 2006). O objetivo é o

de que possam se tornar sujeitos de sua própria história, humanizando sua existência, ao que o autor denomina “personalismo negro”.

Dessa forma, ao passo que a concepção de creche é atravessada pelo contexto histórico, os direitos das crianças e suas infâncias precisam ser considerados na perspectiva da intersecção, ou seja, compreender como são estabelecidas as diferenciações entre os sujeitos e sua complexidade nos âmbitos sociais e culturais, abarcando raça, gênero e classe (ROSEMBERG, 1996 apud SANTIAGO, 2020). Contudo, ao contrário, o que se verifica é que as infâncias continuam sendo universalizadas, desconsiderando-se as singularidades e subjetividades, o que é um equívoco, “uma vez que no Brasil uma parte da população é, na verdade excluída da cidadania e os direitos são garantidos somente para uma minoria privilegiada” (GONÇALVES, 2016).

Sendo assim, problematizar os direitos das crianças, sobretudo na creche, exige reflexão sobre as crianças às quais se faz referência nesta pesquisa.

3 EM TEMPOS DE RETROCESSOS, A CRECHE É RESISTÊNCIA: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O ano era 2022, o terceiro de um período pandêmico. Além da situação alarmante do vírus que, até março de 2020, era desconhecido, o Brasil estava prestes a findar um período político desafiador. À frente do país, a partir de janeiro de 2019, esteve um governo federal que, desde a sua campanha política, nunca compartilhou seu plano e tampouco se mostrou, ao longo de quatro anos, preocupado com a população brasileira, e sim com a manutenção de privilégios de seus(suas) apoiadores(as) e familiares.

Fez parte também desse período a compra de aliados(as) a qualquer custo, na busca de uma possível reeleição em outubro de 2022 — o que não ocorreu — e com vistas a aprovar projetos de lei e medidas provisórias que fizeram com que o país retrocedesse diante de pequenas conquistas. Estas últimas, diga-se de passagem, diziam respeito principalmente aos direitos trabalhistas, questões ambientais, direitos dos povos indígenas, afrodescendentes, das mulheres, crianças, população LGBTQPIA+, economia, questões relativas à educação inclusiva, cortes em programas de estudo e pesquisa, entre tantos outros absurdos.

Vale lembrar que a chegada desse governo à presidência teve, como plano de fundo, um golpe, perpetrado em abril de 2016, contra uma presidente eleita de forma legítima, dando lugar a seu vice, que abre espaço para toda essa situação alarmante a partir de janeiro de 2019. Em suma,

Assistimos desde abril de 2016 a uma virada conservadora no país, com o protagonismo de setores privatistas, fundamentalistas políticos e religiosos e fortalecimento do neoliberalismo. Aquilo que antes era prioridade na construção de um Estado de Direito e da democracia, pelos quais se lutou desde o golpe de 1934, torna-se uma questão descartável. Os ataques à educação desde a Básica até o Ensino Superior têm sido públicos e notórios, estão nas mídias, nas redes sociais, nos discursos de representantes do governo, na retratação orçamentária e nos projetos de leis e decretos emanados do poder central. Não é preciso dizer que os grupos que já viviam em situação histórica de maior desigualdade, discriminação e exclusão, os quais haviam sido parcialmente atendidos por meio de políticas sociais e ações afirmativas, são os mais atingidos nesse novo momento. Violência, fome, morte, doenças erradicadas tendem a se acentuar e minar o direito à vida, à educação e à dignidade desses sujeitos (GOMES, 2019, p. 1018).

Ao longo desses quatro anos, é preciso problematizar o quanto a educação pública sofreu diante de todos os retrocessos, um tempo que, de acordo com Pereira

(2021), pareceu “esvaziado de tudo que se conhecia a respeito de coerência, um tempo da validação da estupidez”.

Souza e Modenesi (2022) avaliam que a redução de recursos é inaceitável, visto o aumento da receita tributária da União e as dificuldades que se abateram sobre a Educação Básica, em virtude da pandemia de covid-19. Ressaltam que o encolhimento da receita destinada a esse segmento denota o descompromisso do governo federal da época, resultando no não alcance das metas do Plano Nacional de Educação – PNE, e permite constatar o descaso com a área mais importante do país. Os jornalistas destacam, ainda, que as nomeações questionáveis para o Ministério da Educação, com mudanças frequentes e escandalosas, do início ao fim da gestão, impediram um plano de ação mais efetivo em relação ao cenário pandêmico, tornando-o ainda mais fragilizado. Segundo Gomes (2019, p. 1017):

[...] as questões específicas em relação às desigualdades sociais, de gênero e raciais que atingem a infância, as políticas e as práticas de Educação Infantil estão hoje a enfrentar um momento muito mais complexo do país e do campo educacional como um todo. Um momento de retrocessos. [...] Problemas que pensávamos ter superado ao longo de anos de implementação de política sociais no período de 2003 a 2016, como o foco na pobreza, nos direitos humanos, na igualdade racial e de gênero voltaram com força. Havíamos conquistado um novo Plano Nacional de Educação que previa na meta 20 a destinação de, no mínimo, 10% do PIB em educação até 2024.

Referente aos cortes, os números foram preocupantes, sendo possível verificar que os investimentos do Ministério da Educação, no que corresponde a esse período de retrocessos, diminuíram da creche à universidade, mais precisamente 13%. No Ensino Fundamental e Médio, em 2018, 7,5 bilhões, contra 6 bilhões em 2021. Na Educação Infantil, em 2018, 207 milhões, contra 96 milhões em 2021. No Ensino Superior, em 2018, 13 bilhões, contra 8,2 bilhões em 2021. Na Educação de Jovens e Adultos, 76 milhões, em 2018, contra 4 milhões em 2021. Quanto o apoio para a abertura de novas escolas que, em 2018, era de 117 milhões, ele passou a ser de 49 milhões em 2021 (CARTA CAPITAL, 2022). Esses dados mostram que

O ataque às escolas públicas, universidades e seus profissionais tem explicações políticas radicais: ataque às ousadias dos Outros, negros, indígenas, quilombolas, trabalhadores empobrecidos em lutas por direitos. Até por direitos a escolas, universidades públicas. O recado político é claro: pobres, negros, trabalhadores das periferias e dos campos, mulheres, jovens até crianças aceitem seu lugar histórico de sem direito a ter direitos. Até sem direito a escolas públicas. A mensagem em tempos autoritários é clara: o Estado de direitos acabou; as portas dos espaços públicos, os

gastos públicos têm destinos mais rentáveis do que construir escolas para pobres, negros, indígenas, quilombolas. Mais rentáveis do que gastos público com universidades para cotistas sociais, raciais, para militantes dos movimentos sem terra, indígenas, quilombolas e para ações afirmativas para negros. A fobia de classe, raça, gênero como norma política. Para legitimar vidas ameaçadas e escolas ameaçadas, porque escolas de pobres. O desprezo, a fobia aos pobres reafirmada? (ARROYO, 2019, p.111)

Essas reflexões remetem à denúncia de Ribeiro (1993), na década de 1990, sobre a negligência governamental com a educação brasileira, suscitando o questionamento acerca do que teria mudado de lá para cá. Nas palavras da autora:

A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. Mesmo com a evolução histórica-econômica do país [...]; mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de história, passado de um economia agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou, o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até os nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade. (RIBEIRO, 1993, p. 28)

A partir dessas referências, é possível verificar que a educação, apesar de ter — ou justamente por ter — um poder transformador, nunca foi prioridade na construção histórica do Brasil e, quando se trata de educação de crianças pequenas, essa constatação é ainda mais evidente. Como já visto, a história da creche no país carrega uma marca de discriminação desde sua origem, bem como a identidade de seus/suas profissionais. Desde sua concepção, é notória a diferença na oferta de atendimento, pois, para crianças negras e pobres, eram destinados os espaços públicos e conveniados, cuja organização de trabalho era o assistencialismo. Ao se destinarem verbas insuficientes para a creche pública, embora não se trate de uma ação específica contra negros(as), tal insuficiência terá impacto na manutenção das desigualdades materiais estruturais e simbólicas dos negros e negras (ROSEMBERG, 2012), uma vez que, como afirma Gomes (2019, p. 1017):

Não é preciso ser uma investigadora muito atenta para compreender que a maioria das crianças atendidas pelas creches populares, pelas escolas infantis privadas dos bairros pobres e pela Educação Infantil pública é preta e parda [...]. Dessa forma é possível afirmar que uma grande parcela de crianças atendidas pela Educação Infantil pertence aos segmentos populacionais que sofrem os problemas da perversa articulação entre desigualdades sociais e raciais.

Sendo a creche parte da Educação Básica, no atendimento a crianças de 0 a 3 anos, ela assume, junto à educação formal, uma dimensão importante de combate ao racismo brasileiro. Por meio da educação, é possível “transformar estigma em orgulho, auxiliando na autoestima, abrindo perspectiva para a percepção da exclusão” (ROSEMBERG, 2012, p.31), ou seja, quanto antes as crianças atendidas nas creches forem valorizadas em relação às suas características e às suas culturas, maior a possibilidade de afirmação de seu pertencimento “chegar até elas”, antes do racismo impregnado socialmente. Parafraseando Emerica (2020), enquanto educação é preciso “conectar as crianças com sua negritude enquanto potência é preciso chegar antes da opressão”.

Apesar da pouca valorização do espaço em questão, uma consequência social, histórica e cultural, ele vem ocupando lugar fundamental no atendimento à primeira infância. Com isso, pode-se alcançar uma emancipação de consciência sobre quais são as crianças atendidas, de modo que possam construir suas identidades de maneira positiva, valorizando suas características físicas e suas culturas. Ademais, é possível ter, na atuação dos(as) seus(suas) profissionais, o compromisso ético com uma educação livre de preconceitos.

Nessa perspectiva, em um período de retrocessos, a creche pode se caracterizar como movimento de resistência, já que, ao acolher as crianças, abarca igualmente suas famílias; nessa convivência, pode despertar, na população atendida, um sentimento de pertencimento e a ocupação de todos os espaços sociais enquanto direito. Na ação junto às crianças e famílias, é possível também “educar uma geração que possa crescer sabendo que existem possibilidades e que a humanidade foi feita para todos os corpos” (PEREIRA, 2022). Para tanto, há de se respeitar a criança e reconhecê-la como um sujeito; portanto, é necessário que os(as) profissionais que vivem nesse território se comprometam com as mudanças de contextos, convertendo hábitos, assumindo um compromisso social “na construção de um projeto educativo emancipatório” (GOMES, 2019, p. 1020).

A educação que busca uma nova organização social, na perspectiva de uma educação antirracista, precisa esperar, considerando a esperança na visão de Freire (2006, p.72), isto é, “como um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo”. Logo, não é possível admitir que “mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada” (FREIRE, 1996, p.74),

continuem em um ciclo de inércia social. Nesse sentido, Gonçalves (2021) afirma que:

Tanto para Paulo Freire quanto para bell hooks², o esperar tem efeito coletivo, ou seja, é a possibilidade e condição de se estabelecer uma comunidade que reaja à violência e à humilhação de um sistema opressor baseado nas demandas de um grupo que sempre foi favorecido pelo colonialismo e pelo escravismo.

Além disso, a autora destaca a ideia de “ensino decolonial”, caracterizado pela ruptura de um ciclo violento, no qual pessoas são impedidas de transformar o território que ocupam devido à opressão. Essa transformação da realidade perpassa pela efetivação de uma educação marcada por relações horizontais, na construção de uma comunidade educativa que se coloque no enfrentamento ao racismo.

Sendo assim, entende-se que a creche, enquanto espaço de resistência, pode promover vivências na primeira infância que objetivem a dignidade humana, rompendo com as relações de dominação étnico-raciais (BRASIL, 2009) e promovendo uma educação antirracista. Ademais, na qualidade de espaço público para o atendimento de crianças bem pequenas, ela pode ser o alicerce de mudanças necessárias, em que os(as) profissionais possam esperar em suas práticas para a concretude da história (FREIRE, 1992), portanto, sem espera, abrindo possibilidades junto a políticas públicas, afinal o tempo das crianças é o agora.

3.1 O movimento negro e os marcos legais na perspectiva das relações étnico-raciais

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...] sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião [...] ou qualquer outra condição”. Essa é uma síntese dos artigos I e II da Declaração dos Direitos Humanos de 1948, proclamada pela União das Nações Unidas (ONU), que inspira a atual Constituição brasileira. Porém, a igualdade perante e lei não reflete a

² **Gloria Jean Watkins** (1952- 2021) foi escritora e militante feminista. Adotou como pseudônimo o nome de sua avó (**bell hooks**) e preferiu a escrita em minúsculo para que a atenção seja concentrada em sua mensagem, em vez de em si mesma. Mais informações disponíveis em: <http://grafiasnegras.blogspot.com/2013/10/personalidades-negras-bell-hooks.html> Acesso em: 07 fev. 2023.

realidade social que, em pleno século XXI, precisa gritar ao mundo que vidas negras importam, diante da opressão sofrida pela população negra no país.

Vale lembrar que o grito dessa população diante da situação de escravização já era representado no movimento de organização dos quilombos pelos negros(as) escravizados(as). O Quilombo dos Palmares, por exemplo, liderado por Zumbi, foi resistência por mais de 100 anos, sendo exemplo de outras situações da não conformidade negra. A Revolta dos Malês, em 1835, uma revolta popular social de escravizados africanos, ocorrida durante o Império do Brasil na cidade baiana de Salvador no dia 24 de janeiro, é considerada o maior levante de escravizados da história do Brasil. Do mesmo modo, a Revolta da Chibata, de 1910, um motim naval realizado no Rio de Janeiro em meados de novembro, foi o resultado direto do uso de chibatadas por oficiais navais brancos ao punir marinheiros afro-brasileiros e africanos. Em 1888, o Brasil tornou-se o último país do hemisfério ocidental a abolir a escravidão (DOMINGUES, 2008). Essas ações revelam que a população negra sempre buscou a união como forma de resistência à situação imposta. Dito de outro modo: “As lutas, as rebeliões nas senzalas, a organização dos quilombos, os abortos, os envenenamentos foram respostas fortes das africanas e africanos escravizados ao regime da escravidão” (GOMES, 2017, p.102).

Como reação à marginalização, nas primeiras décadas da República, os(as) libertos(as) e seus(as) descendentes criam grupos (clubes, grêmios, associações) que tinham caráter assistencialista, recreativo e/ou cultural, o que mais tarde ganharia o nome de Movimento Negro Unificado. Em 1902, começam as primeiras circulações de denúncias e resistências, com o objetivo de organização de uma imprensa negra. No ano de 1931, é fundada a Frente Negra Brasileira (FNB), extinta em 1937 pela repressão do Estado Novo, que perdurou até 1945. Mesmo em tempos de repressão, em 1943, em Porto Alegre, é criada a União dos Homens de Cor e, em 1944, liderado por Abdias do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, cujo intuito era estudar a educação e a literatura. Após o golpe de 1964, com a ditadura militar, as pautas raciais foram praticamente banidas, começando a ganhar força novamente a partir de 1970, a partir de outros movimentos populares, entre eles, sindicais, de mulheres, estudantes e gays, denominação dada de acordo com o momento histórico (DOMINGUES, 2008).

Em 1978, acontece a fundação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), que logo passa a Movimento Negro Unificado

(MNU), tendo, como uma das fundadoras, Lélia Gonzáles, cujo principal escopo era a luta para que todas as pessoas pudessem ser tratadas com igualdade. Ainda segundo Domingues (2008), em 1980, já havia acontecido a criação de centenas de grupos afro-brasileiros por todo o território nacional; em 1988, só em São Paulo, havia aproximadamente 90 entidades organizadas e, em 1990, mais de 1.300, que tinham cunho cultural, recreativo, religioso, educacional e/ou político.

À medida que o MNU ganhava visibilidade, os contornos da discriminação ficavam mais nítidos para outros movimentos sociais, e a tendência, a partir de então, era a delimitação de área de atuação (educação, saúde, empresariais, racismo, terapêuticos, gays e protestantes negros). Atualmente, a ação do MNU é impulsionar ações afirmativas, visto que, apesar dos avanços entre 1929 e 1990, todas as políticas implementadas não conseguiram eliminar as taxas de desigualdades sociais, o que significava/significa que “para correção, são necessários programas sociais que adotem um recorte racial na sua aplicação” (HENRIQUES, 2001, p. 47 apud DOMINGUES, 2008, p.108). Ainda sobre ações afirmativas, de acordo com Gomes (2017), o Movimento Negro Unificado supera a fase de denúncia da ausência da pauta racial na educação e aponta a necessidade de elaboração de políticas públicas que promovam a equidade racial.

Em 1995, a Marcha em homenagem a Zumbi pelos 300 anos de sua morte, ocorrida em 1695, exige políticas públicas. Desse movimento histórico e diante de sua pauta, Rosemberg (2012) destaca o seguinte trecho:

Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas. A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes. Num país cujos donos do poder descendem de escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a crianças negras a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a ideia de universalidade da cidadania (Marcha Zumbi dos Palmares, 1995 apud ROSEMBERG, 2012, p. 33).

Apesar da potência da reivindicação, o governo brasileiro só passa a mostrar mais interesse pelas questões étnico-raciais após a conferência de Durban (2001), promovida pela ONU, contra o racismo e o ódio aos(as) estrangeiros(as).

Em 2003, uma grande conquista do Movimento Negro é a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/06, por meio da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro- Brasileira e inclui o dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra. Para Gomes (2017, p.118), essa ação vem como uma “necessidade de descolonizar os currículos e o conhecimento, sendo o Movimento Negro responsável por uma nova visão sobre a escravidão, teorias racistas e colonizações”.

A pesquisadora defende que o Movimento Negro precisa ser tratado com profundidade, a fim de haver uma compreensão de sua importância e de seu papel aliado à educação, como agente educador que produz saberes que emancipam e articulam estudos acerca da questão racial no Brasil, dando visibilidade aos sujeitos inferiorizados socialmente, possibilitando a percepção dessa condição e proporcionando-lhes *status* de empoderamento. Além disso, a autora denomina essa relação do Movimento Negro com a educação de “Movimento Negro Educador” e, segundo ela, tem como objetivo promover um processo social, cultural, pedagógico e político na reeducação do(a) negro(a) na sociedade.

Após a promulgação da Lei 10.639/03, que, como já citado, altera a LDB 9394/96, outros documentos normativos e algumas orientações podem ser destacados como um percurso das legislações referentes a questões étnico-raciais no Brasil. Assim, em 2004, são promulgadas, em caráter de Lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), atendendo a propósitos da Constituição Federal de 1988, da Lei 10.639/03, das Constituições Estaduais, das Leis Orgânicas, das Leis Ordinárias, do ECA, das Diretrizes para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação.

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (BRASIL, 2004, p. 9).

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana tratam:

De política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento Étnico-Racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2022, p. 10).

No ano de 2006, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico- Raciais (BRASIL, 2006) são publicadas. De acordo com Cavalleiro (2006, p. 25), o documento busca o:

[...] cumprimento de uma política educacional que reconheça a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino e na orientação dos (as) profissionais que trabalham com educação, na implementação da Lei nº 10.639/03 em todas as escolas deste país.

No caso da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem a “promoção de igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (BRASIL, 2010, p. 17), o que pode ser interpretado como dignidade humana. No que diz respeito aos espaços, tempos e materiais, eles devem assegurar a “apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais” (BRASIL, 2010, p. 20). Enquanto definição para a proposta pedagógica, as DCNEI preveem “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 a discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21). Em relação à organização curricular, definem que “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosa deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2013, p. 89).

No ano de 2008, a Lei 11.645/08 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, a fim de incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e

Indígena”, ou seja, acrescenta-se a obrigatoriedade do ensino da cultura dos povos originários.

Em 2010, acontece a publicação da Lei 12.288/10, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, com vistas a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (BRASIL, 2010). Trata-se da garantia de: direitos sociais como a saúde, alimentação, educação, cultura, esporte e lazer; liberdade de consciência e de crença, bem como o livre exercício dos cultos religiosos; moradia; trabalho; valorização por meio dos meios de comunicação; e proteção à maternidade e infância, no intuito de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2010, p. 9).

Esse documento permite uma reflexão em relação ao conceito de interseccionalidade e exige uma compreensão do processo de construção do Brasil, problematizando a igualdade de oportunidades, a “eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada” (BRASIL, 2010, p.14). A interseccionalidade, de acordo com Santiago e Faria (2021), significa pensar em contextos e situações considerando marcadores sociais de raça, gênero e classe, de modo a compreender a construção das desigualdades e articular estratégias para minimizá-las.

Em 2012, é sancionada a Lei 12.711/12, que determina que 50% das vagas em universidades sejam destinadas a estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, sendo as vagas preenchidas por autodeclarados(as) pretos(as) e pardos(as) e indígenas, bem como por pessoas com deficiência. O seu objetivo é a promoção da igualdade racial (BRASIL, 2012). No entanto, grupos contrários afirmam, em seus discursos, que a implantação de cotas fere o direito constitucional da igualdade, segundo o qual todos e todas são iguais perante a lei. Nesse aspecto, é possível considerar que as leis, no papel, são bem escritas, abrangentes, mas, na prática, as desigualdades sociais que afetam a população brasileira impedem que todas as pessoas sejam tidas como iguais.

No ano de 2013, isto é, 10 anos após a Lei 10.639/03, é publicado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana, dirigido formalmente aos sistemas e instituições de ensino para que cumpram o estabelecido nas leis 10.639/03 e 11.645/08. O Plano descreve, nos âmbitos federal, estaduais e municipais, as responsabilidades para a efetivação da legislação, especificando suas atribuições (Conselhos Nacional e Municipais de Educação, instituições públicas e privadas, níveis de ensino, coordenação pedagógica, grupos colegiados e grupos de estudos). Além do mais, estabelece, como eixos: fortalecimento do marco legal; política de formação para gestores(as) e profissionais de educação; política de material didático e paradidático; gestão democrática e mecanismos de participação social; e avaliação e monitoramento de condições institucionais, no intuito da construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária (BRASIL, 2013).

Ainda em 2013, são publicados os Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola, “um instrumento que permite à comunidade escolar avaliar suas práticas, ao tempo em que descobre novos caminhos para a construção de uma educação com a marca da igualdade racial” (OLIVA; BAIRROS; STAHL, 2013, p. 4 apud CARREIRA, 2013, p.4). O documento chama atenção para a necessidade de “ter consciência de que a história da política educacional no Brasil, e de seus graves problemas de qualidade, é marcada profundamente pelo racismo, entendido de maneira ampla pela negação do outro” (CARREIRA, 2013, p.13).

Para a avaliação sobre a qualidade em relação às questões raciais, destacam-se sete dimensões, a saber: relacionamentos e atitudes; currículo e prática pedagógica; recursos e materiais didáticos; acompanhamento, permanência e sucesso dos/das estudantes na escola; atuação dos(as) profissionais da educação; gestão democrática e para além da escola, a fim de possibilitar às instituições um olhar sobre o racismo, colocando em pauta seus problemas, na busca de melhorias da qualidade educacional.

Todas as legislações e publicações citadas tiveram o Movimento Negro como protagonista de ações para tais conquistas, reafirmando seu papel político na busca de uma reeducação e luta pela humanização dos sujeitos. No que concerne à Educação, a escola tem um papel social fundamental, pois é uma das principais instituições responsáveis pela socialização do conhecimento que, por sua vez, possibilita lutas emancipatórias a fim de romper com a hegemonia que ainda nos

atravessa enquanto sociedade e impede um olhar crítico em relação às políticas educacionais, aos currículos e às práticas pedagógicas.

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro nas suas mais diversas formas de expressão e de organização com todas as tensões, os desafios e os limites-, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. Nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. [...] E isso mexe com as forças conservadoras, com o capital e com os grupos de poder que sempre ocuparam vagas de emprego, lugares de poder e liderança, como se fossem privilégios de alguns, e não direito social de todas e todos. O movimento negro é um dos principais atores políticos que nos reeduca nessa caminhada e não deixa desistir da luta. Sempre inspirado e fortalecido pelo empoderamento ancestral que renova hoje e sempre as nossas forças e energias (GOMES, 2017, p. 18-19).

As publicações, sejam em caráter de lei, planos ou orientações, são também uma denúncia do quanto ainda são comuns situações discriminatórias, bem como de reprodução de conteúdos estereotipados, embora as ações antirracistas já tenham sido normatizadas nas instituições de ensino. A seguir, mostra-se como a Lei 10.639/03 é aplicada nas creches, com vistas à construção de uma sociedade que compreenda que vidas negras importam e precisam da garantia efetiva dos direitos elencados na legislação.

3.2 Qual o lugar da Educação Infantil na Lei 10.639/03?

Historicamente, a Educação Infantil insere-se no contexto de políticas de atendimento à infância implementadas a partir do século XIX, marcado por diferenças sociais. Desde então, reflete uma fragmentação da educação em espaços coletivos. Assim, às classes mais empobrecidas, destina-se um atendimento voltado tão somente aos cuidados com o corpo e o seu controle, em uma perspectiva assistencialista; já às classes mais abastadas, investe-se na instrução e, com ela, na promoção intelectual. Com isso, observa-se a ausência de investimento público e a não profissionalização na área, especificidades que refletem um processo histórico de atendimento desigual (BRASIL, 2013).

Atualmente, sua oferta é caracterizada em espaços não domésticos, que podem ser públicos ou privados, com uma resignificação do cuidar e educar. Isso porque, tratando-se de crianças pequenas, essas funções são indissociáveis e

influenciadas de acordo com o tempo histórico, pesquisas e legislações que abrangem a modalidade de Educação Infantil.

A educação infantil, nas três últimas décadas, passou a fazer parte do cenário das preocupações tanto dos governantes como dos pais, dos pesquisadores e das organizações não governamentais. Essas preocupações oscilam entre os serviços de cuidado e educação, uma vez que, cada vez mais cedo, as crianças passam a fazer parte de outras instituições que não a sua família (VALVERDE, 2009, p. 31).

Em consonância com a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), que redimensiona da assistência para o desenvolvimento integral da criança, as DCNEI definem a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2010, p. 12)

Enquanto etapa da educação básica, as creches exercem um papel social importante para o desenvolvimento das crianças atendidas, acolhendo suas necessidades, interesses, bem como as histórias de vida de suas famílias e seu contexto social. De maneira normativa, os equipamentos de Educação Infantil, de acordo com as DCNEI, devem conceber a “criança como um sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2010, p. 12).

A qualidade na oferta da educação das crianças de 0 a 3 anos é uma discussão recente na perspectiva histórica, pois, segundo Abramowicz (2012), as crianças pequenas estiveram no que a autora conceitua como “limbo identitário”, visto que o silenciamento em relação às crianças está relacionado à história desse equipamento no Brasil. Vale ressaltar, mais uma vez, que ele foi criado para atender aos(às) filhos(as) recém-libertos(as) de mães escravas, característica que atravessa a qualidade no atendimento, bem como os(as) profissionais que nele atuam, no que se refere à ausência de formação específica, pois a instrução mínima já era uma condição de atuação. A discriminação em relação ao gênero que transcende o tempo também é uma influência, em decorrência da atuação predominante de mulheres na Educação Infantil e, tal como se destaca no presente trabalho, a

desvalorização da infância e, mais ainda, da infância negra. Dessa forma, a discriminação envolve gênero, classe, idade e pertença social.

Embora a Educação Infantil faça parte da chamada Educação Básica, em suas considerações, Rosemberg (2012) reflete que, não por acaso, esse segmento deixa de ser citado na Lei 10.639/03 de maneira mais pontual. Mais especificamente, trata-se de uma consequência histórica de negação da infância, como se fosse possível referir-se à constituição de identidade étnico-racial apenas a partir dos 7 anos de idade — hoje 6 anos —, por meio do acesso ao Ensino Fundamental. Assim:

[...] a expansão caótica e o baixo custo da Educação Infantil no Brasil durante os anos 80 cristalizou a tendência histórica da convivência de trajetórias duplas para o atendimento de crianças pequenas: uma mais frequentemente denominada creche, geralmente vinculada às instâncias da assistência, localizadas nas regiões mais pobres da cidade, oferecendo um atendimento de pior qualidade, sendo frequentada principalmente por crianças pobres e negras, a outra mais frequentemente denominada pré-escola ou escolas de Educação Infantil, vinculada às instâncias da educação e que, mesmo apresentando por vezes padrão de qualidade insatisfatório, por sua localização geográfica tende acolher uma população infantil mais heterogênea no plano econômico e racial (ROSEMBERG, 1991, p. 28 apud BRASIL, 2006, p. 35).

Nessa direção, Bento (2012) alerta que, como já dito, desde bem pequenas, as crianças já percebem diferenças no trato. Corroborando essa afirmação, Duarte (2012, p.144) considera que “o pertencimento racial na Educação infantil é visto como assunto de menos importância, sob a justificativa de que as crianças pequenas não percebem tais diferenças e conseqüentemente não haverá discriminações nesse ambiente e nas relações sociais estabelecidas”. Ambas as autoras enxergam esse pensamento como um equívoco e denunciam o fato de a ausência da temática racial nesses espaços trazer conseqüências negativas ao processo e construção de identidade das crianças, iniciado nesse período de desenvolvimento.

No que se refere à identidade, Cavalleiro (2003, p. 19) pontua:

A identidade é um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito. [...] O indivíduo se identifica reconhecendo seu próprio corpo, situado em um meio que o reconhece como ser humano e social. Assim, a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, a advinda da percepção que temos de como os outros nos veem. Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a

precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros.

Ainda nesta perspectiva, Oliveira (2019, p. 231 -232) assim se manifesta:

[...] as crenças e os valores racistas influenciam a constituição da identidade das crianças levando estas a desprezar em seus atributos físicos principalmente na questão do cabelo e da cor da pele, pois as pesquisas apontam também que as crianças negras manifestavam o desejo de ter características associadas ao grupo branco. Assim, as crianças negras tendiam, em sua maioria, a negar sua condição racial e a buscar se aproximar dos padrões brancos que são mais aceitos socialmente, influenciando negativamente sua identidade mostrando níveis de autoestima e autoconceito baixos levando a processos de branqueamento numa tentativa de valorização de si e de aproximação do grupo mais valorizado socialmente.

Uma vez que a creche é um dos primeiros espaços de institucionalização dos sujeitos, a construção da identidade das crianças precisa ser conduzida de maneira positiva. Logo, esse processo perpassa pelo toque, gestos, olhares, falas e escuta por parte daqueles(as) com quem elas se relacionam cotidianamente. Nesse sentido, é urgente que as instituições acompanhem as mudanças sociais e rompam com o silenciamento, ainda comum, na busca de transformações.

No interior das instituições de Educação Infantil, são inúmeras as situações nas quais as crianças negras desde muito pequenas são alvos de atitudes preconceituosas e racistas [...] A discriminação vivenciada cotidianamente compromete a socialização e interação tanto das crianças negras quanto das brancas, mas produz desigualdades para as crianças negras, à medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem (BRASIL, 2006, p 36).

Em sua pesquisa, Cavalleiro (2003) focaliza o silenciamento das famílias e das instituições em relação ao racismo. No âmbito familiar, existe um sentimento de impotência — mesmo que de maneira inconsciente — diante das realidades sociais e/ou falta de compreensão de como tais relações são tratadas pelas instituições. Já as instituições educacionais silenciam pela continuidade de um processo de educação hegemônico, sem reflexões e olhar para as suas realidades, naturalizando falas e ações racistas em seu cotidiano, como uma modulação de pensamento.

O silenciamento das relações raciais na creche pode estar relacionado também à “concepção” de crianças ainda como um “vir a ser”, o que a Sociologia da Infância vem desconstruindo. Nesse caso, o devir é entendido como “aquilo que somos capazes de produzir e de inventar como possibilidade de vida, potência de vida, o poder da vida opondo-se ao poder sobre a vida” (ABRAMOWICZ apud FARIA; FINCO, 2011, p. 34), reconhecendo a infância como um grupo social.

A nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche. Como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural. Nesse sentido, a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele (NASCIMENTO apud FARIA; FINCO, 2011, p. 41).

Além da perspectiva de silenciamento, Cavalleiro (2003) chama atenção para o conceito de “democracia racial”, muito presente na sociedade brasileira:

A ideologia da “democracia racial” aparece como um elemento complicador da situação do negro. Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões. Embora ainda exerça muita influência na sociedade, pouco contribuiu para melhorar concretamente a situação dos negros. Representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo (CAVALLEIRO, 2003, p. 29).

O conceito de democracia racial teve como seu maior difusor o antropólogo Gilberto Freire que, em sua obra “Casa-Grande e Senzala” (1933), concebeu a colonização como civilizatória e afetuosa, considerando a constituição do Brasil como uma coisa única. Nela, europeus, indígenas e africanos teriam se juntado para criar uma sociedade multirracial e multicultural, uma união harmoniosa da cultura com a natureza e de uma cultura com outra. Essa teoria não levava em consideração, por exemplo, todas as violências do período, entre elas os estupros às mulheres indígenas e negras. Ou seja, os efeitos sociais, a partir dessa concepção romantizada do colonialismo, foram catastróficos e infelizmente ainda têm força na atualidade.

No que diz respeito à Educação Infantil, o mito da democracia racial dá abertura para a concepção das crianças como universais: “são todas seres humanos”, “todas são crianças”. Nesse sentido, dentro de sua ingenuidade, não caberiam ações de preconceito e discriminação, caracterizando-as como “uniformes e homogêneas” (FARIA; FINCO, 2011, p.61) e desconsiderando a compreensão cultural e social das crianças e infâncias.

Penso que a não percepção do racismo por parte das crianças também está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema. A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema. Tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. Por outro lado, há a vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação (CAVALLEIRO, 2003, p. 33).

Sendo assim, não é possível falar em democracia racial, dadas as desigualdades que fazem parte do contexto social brasileiro, no qual vários grupos são historicamente marginalizados, e seus membros, excluídos do exercício da cidadania. Uma segregação não declarada, mas que silenciosamente se propaga no cotidiano, desde o início da colonização até os dias atuais (PEREIRA, 2019). Essas desigualdades perpassam os diversos setores da sociedade e, sendo a escola pública um espaço de acolhimento ao diverso, os reflexos delas — principalmente das desigualdades raciais — chegam ao chão das instituições de maneira perversa. Nos dizeres de Cavalleiro (2003, p.100):

“Silencia” um sentimento de impotência ante o racismo da sociedade, que se mostra hostil e forte. “Silencia” a dificuldade que se tem em se falar de sentimentos que remetem ao sofrimento. “Silencia” o desespero do grupo para o enfrentamento do problema, visto que essa geração também aprendeu o silêncio e foi a ele condicionada na sua socialização [...] Ao silenciar a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo. Neste espaço, a vergonha de hoje somada à de ontem e, muito provavelmente, à de amanhã leva a criança negra a represar suas emoções, conter os seus gestos e falas para quem sabe, passar despercebida num “espaço que não é seu”.

No âmbito da creche, a ausência de uma educação de qualidade — no caso do presente trabalho, a educação antirracista — pode comprometer o desenvolvimento dos sujeitos, no que diz respeito à construção da sua identidade, conforme já citado, afetando a relação com suas origens e características. Dito de outro modo, “essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser quem é, pois isso lhe confere participar de um grupo inferiorizado dentro da escola, o que pode minar a sua identidade” (CAVALLEIRO, 2003, p. 98).

Até aqui, a partir das referências que embasam a pesquisa, a ausência da Educação Infantil na escrita da Lei 10.639/03 se dá a partir de uma desvalorização histórica em relação às crianças pequenas e seus espaços de ocupação, a contar do momento histórico em que foram organizados. Além do mais, destaca-se a equivocada concepção de que, por serem bem pequenas, não compreendem as

diferenças e devem ser vistas como iguais, desconsiderando seus contextos, e o mito da democracia racial, que reforça as desigualdades, injustiças e o racismo, impedindo a promoção social da população negra.

É importante enfatizar que, após a Lei 10.639/03, outros documentos de caráter normativo são organizados e publicados, explorando reflexões e fundamentações sobre os impactos de ações discriminatórias desde a Educação Infantil para as crianças bem pequenas, no que diz respeito à construção de sua identidade e à valorização de suas características. Assim, torna-se inaceitável a ausência do trabalho com as relações étnico-raciais desde a creche, amparando-se a justificativa que tal modalidade não é citada na legislação.

Sendo a creche e a educação pública e de qualidade direitos constitucionais de todos os cidadãos e todas cidadãs, é contraditória a ideia de a primeira estar apartada da obrigatoriedade de incluir, no seu dia a dia, discussões acerca das relações já mencionadas. Por esse motivo, na próxima subseção, discutem-se práticas que podem contribuir para a construção da creche como um território antirracista, valorizando a Educação Infantil como potência para transformações sociais e dando visibilidade aos bebês e às crianças pequenas enquanto sujeitos de direitos, na luta e resistência contra o racismo.

3.3 Em defesa de uma educação antirracista desde a creche: práticas pedagógicas como enfrentamento ao racismo

Em 2001, Eliane Cavalleiro no livro “Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola”, destaca que “o Brasil carrega a desprezível marca de ser a última nação a abolir a escravidão e que ainda hoje existe luta por uma democracia substantiva” (CAVALLEIRO, 2001, p.7). A autora finaliza a escrita do prefácio com uma reflexão, segundo a qual a busca e a implantação de uma educação antirracista é o caminho para que “as escolas brasileiras não sejam as últimas a banir de seu cotidiano o racismo, a discriminação e o preconceito” (CAVALLEIRO, 2001, p.10).

Nessa perspectiva, Duarte (2012) destaca que a educação pode exercer forte ação na prevenção do racismo e promoção da igualdade racial. E em relação à Educação Infantil — nesta pesquisa, mais especificamente a creche —, a pesquisadora assevera:

O pertencimento racial na Educação Infantil é visto como assunto de menos importância, sob a justificativa de que as crianças pequenas não perceberiam tais diferenças e conseqüentemente não haverá discriminações nesse ambiente e nas relações sociais estabelecidas (DUARTE, 2012, p.144).

No entanto, como pontuado até aqui, desde bem pequenas, as crianças já conseguem perceber diferença no trato diante de suas características (BENTO, 2012). Logo, sendo a criança um sujeito de direitos, e a creche, um direito social, o ato de educar para a diversidade está diretamente ligado ao respeito à dignidade da criança enquanto pessoa humana; a ausência dessa perspectiva pode ser considerada uma violação aos direitos humanos. Em defesa desses direitos, as DCNEI (BRASIL, 2010) determinam, como um dos compromissos da Educação Infantil, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Conseqüentemente, a produção de novas formas de sociabilidade representa um compromisso com a democracia, buscando romper com as relações de dominação que ainda marcam a sociedade e oportunizando uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem distinção.

Nesse aspecto, entendidos o cuidar e o educar como indissociáveis³, a prática pedagógica na Educação Infantil, voltada a uma educação de qualidade para todas as crianças na perspectiva das relações étnico-raciais, pode ser interpretada como educar *para* e *na* diversidade e cuidar para uma construção positiva de si e do(a) outro(a), no processo de formação da identidade. Acerca desse compromisso, as DCNEI (BRASIL, 2010) definem princípios éticos, políticos e estéticos que correspondem, entre outras especificidades, à valorização da autonomia, ao respeito ao bem comum, aos direitos de cidadania e à sensibilidade em relação às diferentes manifestações culturais. No princípio ético, o documento ressalta que:

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional,

³ “Cuidar e educar implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser humano não ocorre em momentos e de maneira compartimentada, portanto não é possível separar essas duas ações. Desta forma, o cuidar é a consideração das necessidades das crianças, cuidando para que todas elas, indiscriminadamente tenham acesso a elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com as questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino” (BRASIL, 2013, p. 89).

linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente. Essa valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais (BRASIL, 2010, p. 87).

Ainda sobre ética, Freire (2006) aponta que estar fora ou longe dela é uma transgressão, no sentido de amesquinhar o caráter fundamental do processo educativo, ou seja, formar. Diante disso, é possível refletir sobre o papel ético dos espaços formais de educação em relação às questões raciais, em virtude da necessidade de “esperançar” um território que questione o racismo e acolha as diferenças, contribuindo para o processo de humanização. Nas palavras do próprio Freire (1992, p. 51):

O sonho pela humanização, cuja concretização passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que vem fazendo permanente na história que fazemos, que nos faz e re-faz. O sonho se faz uma necessidade, uma precisão, mas não é um sonho ingênuo.

A esperança, assevera o pensador, precisa da prática para tornar-se concretude histórica e, no contexto do presente estudo, a creche corresponde ao alicerce de mudanças, necessárias à efetivação de educação que busca romper com uma prática escolar colonial. Em suma, não é mais possível admitir espera, pois o tempo das crianças é o hoje, o agora.

Na perspectiva de uma educação transformadora, a ética perpassa pelo reconhecimento e pela compreensão do funcionamento da sociedade e da “importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos, mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos e históricos” (FREIRE, 1997, p. 23) aos quais estamos submetidos. Além disso, compreender a educação pública e a quem ela se destina faz parte desse processo de transformação.

Todas as ações na busca por uma educação transformadora passam pelo pensamento crítico, conceituado por hooks (2013) como ação, cujo cerne é o anseio por saber e compreender o funcionamento da vida. Segundo a autora, as crianças têm predisposição ao pensamento crítico, visto que ultrapassam as fronteiras de

raça, classe social, gênero e circunstâncias. Essa afirmação possibilita a reflexão de que, mesmo imersas em uma sociedade estruturalmente racista e machista, elas ultrapassam tais marcas e estabelecem relações de humanidade, já que, ainda conforme a estudiosa, são incansáveis; questionam e ousam desafiar a autoridade masculina, bem como a sua institucionalização.

Corroborando o pensamento de hooks (2013), Faria (2006) considera que a superação das desigualdades perpassa certamente a educação da primeiríssima infância em espaços públicos, por meio da convivência com a diferença. Para o desenvolvimento dessas capacidades, é preciso conhecer o cidadão/cidadã de pouca idade, “ouvir vozes e os pensamentos individuais um dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros” (hooks, 2013, p. 247). Nesse viés, é necessária uma pedagogia da escuta, das relações e das diferenças.

Partindo de tal premissa, pode-se considerar as crianças como transgressoras, pois, de acordo com hooks (2013), são as melhores teóricas; insistem em fazer as perguntas mais constrangedoras, encarando os(as) adultos(as) com um maravilhamento, há muito por eles(as) esquecido. Ou seja, as crianças não aceitam práticas rotineiras como naturais, uma vez que ainda não foram moldadas pela educação homogenia e colonial. Apesar de toda essa potencialidade da infância, a autora destaca que, à medida que avançam em seu processo de educação, a paixão delas por pensar, questionar e argumentar termina, pois encontram pelo caminho uma educação que não valoriza suas origens, culturas e identidades.

Dessa forma, no que concerne ao caráter formativo, a educação antirracista, segundo Cavalleiro (2003, p.149), “reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso a grupos discriminados”. Ademais,

No cotidiano escolar a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiveram (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. Almeja nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios. Nela é

permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima da educação anti-racista é a igualdade entre os seres humanos (CAVALLEIRO, 2003, p. 150).

Para pensar uma educação antirracista, é imprescindível olhar para as práticas, considerando que elas não podem fragmentar as experiências das crianças. Vale lembrar que a mudança de tais práticas abarca a readequação de materiais pedagógicos e a formação de professores(as), na busca de docentes socialmente mais responsáveis.

Considerando as experiências e o ambiente, é possível estabelecer uma relação aos conceitos de Vygotsky, destacados por Tanamachi (2012), no que diz respeito à teoria histórico-cultural, deve-se ressaltar a importância do ambiente para o desenvolvimento e a apropriação da cultura, pois as vivências e as experiências influenciam o modo de ler e interpretar o mundo. Em outras palavras, as crianças, desde a creche, têm a possibilidade de estar em contato com representações diversas, o que viabiliza seu processo de humanização e contribui para ele. Sobre tal aspecto, Jango (2017, p. 72-73) considera que:

[...] a criança pode construir seu autoconceito devido aos julgamentos e comparações aos quais é submetida, novamente percebemos o quanto o ambiente escolar está criando barreiras na construção identitária da criança negra, fazendo com que ela não se reconheça, enquanto sujeito, enquanto cidadão com os direitos e deveres, igual a todos os outros perante a lei, independente de suas características físicas e culturais, que são diversas, porém não inferiores.

As vivências fora das instituições de ensino precisam igualmente ser consideradas, uma vez que, conforme as ideias de Vygotsky (1996), a aprendizagem e o desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na escola. Pelo contrário, estão presentes desde os primeiros dias de vida da criança (TANAMACHI, 2012).

Levando-se em conta o ambiente da creche e as vivências fora dele, é lícito questionar o que seriam práticas antirracistas na Educação Infantil desde a creche? Mais especificamente, quais seriam as possibilidades de isso ocorrer, diante da denúncia de Trinidad (2012, p.124), para quem “a Educação Infantil não vem cumprindo seu papel estabelecido por lei que é: a oferta de educação de qualidade e de condições igualitárias para todas as crianças, já que as crianças constroem suas identidades pautadas em significados sociais”. Para a autora:

As crianças em idade pré-escolar já se apropriaram de significados sociais construídos historicamente e culturalmente e que determinam lugares desiguais para os diferentes grupos étnico-raciais. Esses lugares definem as relações sociais pautadas pela inferioridade e pela superioridade. [...] A aparência tem sido utilizada como veículo que ganha significado social por meio de crenças, valores e atitudes/históricas e culturalmente, possuir características físicas que determinam as pessoas como brancas é ter passaporte livre para ser considerada superior aos demais grupos (TRINIDAD, 2012, p.127-128).

Nas rotinas das creches e pré-escolas, muitos são os fazeres cotidianos: brincadeiras, interações, organização dos ambientes, leituras, artes, músicas, gestualidades, oralidades, relações com a natureza, afetos, parceria com as famílias. As interações e as brincadeiras, como definem as DCNEI (BRASIL, 2010), são os eixos estruturantes do currículo, sendo aquelas a construção de sentidos e significados, e estas a possibilidade de relações com o mundo, por meio de experiências diversas que propiciem:

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; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (BRASIL, 2010, p. 26- 27).

No que tange à brincadeira, ela é uma atividade social das crianças. Segundo as Orientações e Ações para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006, p.170):

A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. Não faz de conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de uma situação que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para ela no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias.

Durante as brincadeiras, o olhar e a escuta atenta do(a) professor(a) são fundamentais a fim de identificar situações necessárias de intervenção do ponto de vista das questões raciais; não para que as crianças se vejam como iguais, mas para que se respeitem mediante as diferenças que as compõem. Observando-se esses momentos, é possível verificar pistas para possíveis caminhos de trabalho, à medida que revelam como as crianças constroem sua identidade, como veem o(a) outro(a), como interpretam e/ou subvertem os papéis sociais, como escolhem os brinquedos ou materiais disponíveis e interagem com eles, no que diz respeito ao manuseio e expressões, verbais ou não verbais.

Essa transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos estão na base da constituição da especificidade dos mundos das crianças, sendo aspecto central da capacidade de resistência que demonstram diante das situações mais dolorosas de suas experiências (TRINIDAD, 2012, p. 132).

No que diz respeito à oferta de brinquedos com funções determinadas, como pentes e adereços de cabeça, é fundamental que estejam em conformidade com os diversos tipos de cabelo, evitando situações constrangedoras de internalização do preconceito. A partir dessas problematizações e ressignificações, nas ações do cotidiano com as crianças, “será possível à construção de uma realidade em que as crianças não terão mais vergonha de ser o que são: crianças” (TRINIDAD, 2012, p.136).

Nessa perspectiva, também as leituras realizadas com as crianças diariamente, antes de serem compartilhadas, devem passar por uma análise crítica por parte da equipe docente. O intuito é verificar se as obras apresentam, em sua narrativa, vocabulário adequado, imagens e/ou situações em que a representação das pessoas negras não esteja reforçando determinados estereótipos, bem como se o conteúdo agrega e valoriza informações e características do continente africano, permitindo o acesso das crianças a outras culturas. Para Silva e Santos (2020, p. 665):

Oferecer outras narrativas, de diferentes culturas, pode vir a se constituir em uma ferramenta de luta por um Brasil antirracista, visto que tal diversidade possibilita às crianças desenvolverem uma consciência crítica frente aos discursos que definem que há uma raça/etnia superior a tantas outras (SILVA; SANTOS, 2020, p. 665).

Essa antecipação docente deve fazer parte da organização do trabalho, com vistas à ampliação de repertório e dos critérios/princípios que fazem parte da escolha sobre o que é oferecido às crianças. Com isso, evitam-se improvisos e o risco de que os momentos de histórias ainda sejam permeados por contos que ignoram a diversidade impondo, mesmo que de maneira inconsciente, padrões de beleza que não cabem para um país cuja maioria da população é negra, tampouco padrões sociais que determinam o lugar da mulher e a idealização da espera de um príncipe encantado.

Segundo Trinidad (2012), por meio de expressões artísticas como o desenho, a pintura e a escultura, as crianças também podem ter acesso a diferentes representações sociais. Ao observar uma pintura e/ou imagem, por exemplo, é

possível estabelecer relações com características físicas, aprendendo sobre identidade étnico-racial. A música, como expressão artística, também tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Para as crianças bem pequenas, oportunizar momentos de apreciação musical pode ser uma estratégia, possibilitando ampliação de repertório, oralidade e escuta.

O documento de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) chama atenção para a importância da releitura de determinadas canções, mantendo seu significado, porém evitando expressões preconceituosas. Isso porque algumas cantigas trazem, em seus contextos, palavras que, no presente tempo histórico de combate ao racismo, já não cabem mais.

Nesse mesmo contexto, é lícito questionar o lugar da dança. Frevo, maracatu, maculelê, samba, jongo e *hip hop* podem/devem fazer parte desse cotidiano, valorizando manifestações culturais cujas raízes se encontram entre os povos originários, africanos e afro-brasileiros. Em suas diversas características, é possível estabelecer uma relação com as diferentes etnias da população negra escravizada a partir do século XVI, na qualidade de preservação e perpetuação de memórias, imaginário e narrativas.

A música popular brasileira, as canções populares regionais também trazem uma infinidade de exemplos que destacam a cultura negra, indígena, regional, entre outras. Cantar músicas, elaborar coreografias, fazer parte de pequenas encenações são ações intencionais no trato com a diversidade. [...] O importante é valorizar as possibilidades regionais. Em cada estado e/ou cidade existem grupos que cantam canções que falam da cultura popular de forma positiva e enriquecedora. São vários os estilos e os mesmos devem ser selecionados de acordo com as preferências das crianças e/ou dos próprios educadores (BRASIL, 2006, p.172).

Nesse sentido, a música e conseqüentemente a dança podem ser sinônimos de gestualidade e liberdade de expressão do corpo enquanto necessidade humana, possibilitando a problematização do lugar que esses corpos ocupam no dia a dia da Educação Infantil, mais especificamente os corpos das crianças negras. Segundo Jango (2017, p. 70):

Como um legado sócio-histórico o preconceito racial ainda assola a sociedade brasileira, pois o discurso racista, mesmo que velado, está extremamente arraigado na comunicação entre os sujeitos, à mídia ainda nos impõe um padrão branco de cultura e beleza e milhões de pessoas ainda permanecem à margem das condições mínimas necessárias de sobrevivência digna. Se não bastasse, a escola, enquanto parte dessa sociedade, reproduz essa lógica racista, permitindo que o preconceito racial assale as crianças negras, fazendo com que elas, desde cedo, se percebam como “diferentes”, ou seja, “o outro” que não se enquadra nos padrões

estéticos nem culturais dominantes. Desse modo, tal instituição cria barreiras e impõe modelos para a construção identitária dos estudantes negros.

Em 1983, em seu livro “Tornar-se Negro”, Neusa Santos Sousa faz uma reflexão das marcas sociais carregadas pelo corpo negro, a saber, sua anulação e a força discriminatória dos fenótipos negros (cabelo, nariz, boca, cor da pele). A estes últimos ela denomina “propriedades biológicas” que, no contexto social, são as características que fazem sentido em uma sociedade que opera na supremacia branca. Por meio de diferentes relatos, é possível sentir as feridas deixadas pelo racismo na constituição da identidade de pessoas negras. A autora também salienta o modo como essas dores reverberam em consequências mentais. Em suas palavras, “a ferida do corpo transforma-se em ferida do pensamento” (SOUSA, 1983, p. 10).

Como já dito, na perspectiva da Educação Infantil, Bento (2012) destaca que, desde bem pequenas, as crianças negras percebem as diferenças na forma como são tratadas. Na visão de Sousa (1983), este seria o seu “aparelho perceptivo”. Dessa maneira, no dia a dia da creche, considerando o cuidar e o educar como indissociáveis, é preciso observar: quem são as crianças que mais recebem colo e elogios; qual o tratamento e o tempo para a realização das trocas; quem são os bebês que choram por mais tempo, sem que um(a) adulto(a) verifique quais são as suas necessidades; e quais criança recebem o título de difíceis ou têm as suas famílias dadas como “desestruturadas”?

Cavalleiro (2003), como resultado de sua pesquisa, compartilha diversas situações nas quais o corpo da criança negra é alvo de comentários preconceituosos, apelidos pejorativos ou até mesmo silenciado quando suas queixas são compartilhadas, reforçando a desvalorização e a omissão da escola em relação as questões étnicas. Diante disso, uma prática pedagógica antirracista atenta à corporeidade contribui para a construção de uma identidade positiva das crianças negras, visto que a identidade do sujeito depende, em grande medida, da relação por ele(a) criada com o corpo. Nessa relação, as manifestações de afeto precisam ser levadas em conta:

Faz-se necessário que as demonstrações de afeto sejam manifestadas para todas as crianças indistintamente. Colocar no colo, afagar o rosto, os cabelos, atender ao choro, consolar nos momentos de angústia e medo faz parte dos cuidados a serem dispensados a todas as crianças. A educadora é a mediadora entre a criança e o mundo, e é por meio das interações que

ela constrói uma autoimagem em relação à beleza, à construção do gênero e aos comportamentos sociais (BRASIL, 2006, p.40).

Ainda nessa perspectiva, a maneira como a comunicação oral é estabelecida merece atenção, uma vez que as relações de afeto e cuidado são construídas e devem ser consideradas em diferentes momentos do cotidiano da Educação Infantil, nas relações entre docentes e crianças, entre crianças e crianças, além das necessidades de higiene, alimentação e segurança (SOUZA; DIAS; SANTIAGO, 2017).

Isso posto, o ato de ressignificar a comunicação na dimensão afetiva pode ser entendido não somente como o diálogo com a criança. Ademais, devem-se excluir expressões racistas e evitar apelidos, tomando-se o cuidado de chamá-las pelo nome, promovendo e ampliando a construção da identidade, procurando conhecer suas histórias e oportunizando uma reflexão acerca de que até o direito ao nome foi negado aos(às) milhares de africanos(as) escravizados(as).

Vários nomes desconhecidos dos brasileiros são listados na história. É um bom momento para se trabalhar com os nomes das crianças e os significados dos mesmos. É preciso refletir sobre os motivos pelos quais ao chegarem ao Brasil para serem escravizados, muitos africanos foram batizados com nomes europeus, perdendo assim um pouco de sua própria identidade, pois os nomes na África guardam sentido e significado para os grupos familiares de origem das crianças. É comum observarmos crianças cujos nomes têm origem em homenagem dos pais a ídolos e figuras ilustres do meio artístico e cultural, que não expressam a herança cultural dos povos de origem de suas famílias e grupos sociais (BRASIL, 2006, p.175).

A transgressão do significado do afeto pode reverberar nas paredes das creches, no sentido do acolhimento. Por essa razão, é preciso problematizar o tipo de representação compartilhado e o que comunica/informa às crianças, pois o mais comum é um “cenário feito por adultos/educadores em que subjaz uma imagem de criança”, sendo assim “raramente, esses espaços contam com produções feitas pelas próprias crianças” (BRASIL, 2006, p. 173). Assim, é lícito questionar como acolher a criança e sua família, se, no espaço, não há informações que representem as suas características e se essas ornamentações recaem sempre sobre um mesmo tipo físico. Portanto, é urgente problematizar tais situações, ampliando as discussões para a garantia da representatividade.

No que tange à relação com a natureza, trata-se de uma prática essencial, oportunizando uma reconexão das crianças com a ancestralidade. Isso porque mexer na terra, observar o céu, brincar ao ar livre, sentir o vento, a água e os

cheiros corresponde ao pleno contato que os povos originários mantinham com o meio ambiente e, nos dias de hoje, a infância, de maneira geral, vem se afastando desse convívio com os elementos naturais.

A natureza é o local onde historicamente os seres humanos interagem e brincam. Tomando a escola como lugar fundamental na organização das sociedades urbanas, é urgente desemparedar. O convívio não pode ser uma opção de cada professora, mas um direito (TIRIBA, 2018, p. 198 apud CHANAN; MARGUES, 2021, p. 178).

Além disso, a natureza é concebida como um caminho para a Educação Infantil. Mais especificamente:

[...] caminho este também apontado pelas pedagogias descolonoizadoras, pedagogias ecológicas, pela educação das relações Étnico-Raciais, pela pedagogia afrocentrada, pedagogias, pedagogia griô, pelas pedagogias indígenas, pelas africanidades, pelas culturas dos povos originários. Estas pedagogias e culturas têm seus saberes, valores e práticas educativas pautadas nas relações entre o ser humano e a natureza, implica não só conhecer a forma como esses grupos constroem seus processos educativos, o que já estabelece leis como a nº 10.639, que diz sobre a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira na rede de ensino e a nº 11.645, que inclui a História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena, mas incorporar essas culturas no currículo cotidiano de todas as escolas brasileiras. (CHANAN; MARGUES, 2021, p.179)

A importância das relações com a natureza pode ser compartilhada com as famílias, como um estímulo para que possam frequentar tais espaços com as crianças, oportunizando vivências além dos muros da creche. Vale lembrar que, por questões estruturais, muitas vezes, a instituição não consegue garantir esse contato com áreas verdes.

Em todo esse contexto, as famílias podem ser levadas a retomar suas histórias de vida, ascendência e costumes, pois, ao acompanharem as práticas educativas e ao se familiarizarem com os conteúdos, percebem que as suas manifestações também têm espaço no território da creche. Logo, rompe-se com o silêncio que, segundo Cavalleiro (2003), decorre de vivências de humilhação devido ao pertencimento étnico. Dessa forma, as famílias procuram acalantar, proteger e protelar o contato com o racismo.

Todas as mudanças e ressignificações necessárias são apontadas por Noguera (2021) como “letramento racial crítico” – LRC. De acordo com esse autor, o conceito foi cunhado por uma antropóloga americana, com o objetivo de desconstruir o racismo por meio da educação. O LRC possibilita uma leitura de mundo para a compreensão das relações, privilégios, desvantagens, formas de opressão e lugar

de fala, segundo a qual o enfrentamento do racismo é um esforço para alcançar a humanização e deve se efetivar desde a Educação Infantil até o ensino superior de acordo com as suas especificidades. Em suma, a representatividade é um caminho para desconstruções e a construção do pensamento crítico.

O letramento racial crítico exige mudanças de práticas; por isso, as possibilidades diante dos fazeres concernentes à Educação não devem ser vistas como receitas. O que existe, conforme hooks (2013), são estratégias a serem compreendidas em consonância com as experiências. Entretanto, estas últimas não podem paralisar a busca por uma educação antirracista e uma educação infantil de qualidade, que não aceite mais que tantas crianças vivenciem lugares sociais tão desiguais. Para tanto, não são suficientes práticas pontuais; elas devem fazer parte do cotidiano, considerando a pessoa negra como vida, e não apenas como tema (RAMOS apud BARBOSA, 2004).

A luta por uma educação antirracista, em especial desde a creche, precisa ser uma ação coletiva. Logo, as instituições precisam tomar para si a relevância de suas ações, reafirmando o compromisso ético com a educação.

Ainda que a escola sozinha não seja capaz de reverter anos de desqualificação da população negra e supervalorização da população branca, a longo prazo ela pode desempenhar um importante papel na construção de uma nova cultura, de novas relações que vão além do respeito às diferenças. Possibilitando que todas as vozes possam ecoar no espaço escolar, chegar-se-á consciência de que é na diversidade que se constrói algo novo. (SANTOS, 2003, p, 102)

Pensando na responsabilidade das instituições frente ao desafio de enfrentar uma sociedade estruturalmente racista e uma educação colonial, a próxima seção deste trabalho aborda a formação docente no contexto antirracista como um caminho possível na efetivação das práticas. Nesse sentido, concebe-se a Lei 10.639/03 como documento normativo, e não escolha pessoal, pois

Somente uma educação calcada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação, pode concorrer para a transformação dessa sociedade que tem, sistematicamente, alijado muitos indivíduos do direito à cidadania. Esta preocupação deve, portanto, estar presente desde a educação da criança pequena, até a educação do futuro profissional das mais distintas áreas de trabalho. Ou nós educadores realizamos esse trabalho ou atuamos a favor da disseminação dos preconceitos. Não há como nos mantermos neutros. É preciso optar, pois lutar contra isso não é tarefa exclusiva da população negra. "A superação do racismo deve ser desejada pelos membros da comunidade como

requisito primeiro para a plena recuperação da dignidade da condição humana" (SANTOS, 2003, p. 151).

Diante de tal afirmação, é necessário e urgente reconhecer a educação enquanto potência na luta contra o racismo, possibilitando uma educação que, de fato, seja para todos(as).

4 “SÓ SE LEVANTA PARA ENSINAR AQUELA QUE SE SENTOU PARA APRENDER”: A FORMAÇÃO DOCENTE EM DIÁLOGO COM PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

O provérbio africano que anuncia esta seção pode ser relacionado ao sentido da palavra humildade, admitindo que o ser humano não pode saber sobre tudo e, no decorrer da vida, os processos de aprender e ensinar são uma constante, sendo o respeito um princípio fundamental. A educação exige humildade para conhecer o(a) outro(a), tirando do caminho a pretensão de apenas ensinar, como se tal ato fosse dissociado do ato de aprender enquanto se ensina (FREIRE, 2006). Ensinar desde uma perspectiva tradicional compromete as relações, impedindo a escuta sensível e a observação atenta.

Nesse sentido, Freire (2006) defende a humildade como uma exigência do ato educativo, e reflete:

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo a ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos. (FREIRE, 2006, p. 67)

Ainda à luz da concepção freiriana, a compreensão do “inacabamento” dos seres humanos permite relações com o provérbio de “sentar-se para aprender e levantar-se para ensinar”, visto que a “inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2006, p.50). Assim, este último perpassa a docência e a discência, pois não há ensino sem aprendizagem, e vice-versa:

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 2006, p.23).

O inacabamento coloca as pessoas em constante busca, tornando o processo de construção de saberes sempre permanente:

Para Paulo Freire, a formação permanente pressupõe que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Freire considera que essa é uma vocação ontológica e que, ao perceberem que o destino não está dado, os sujeitos possam, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime (SAUL; SAUL, 2016, p. 25).

Na perspectiva de uma educação antirracista, o processo de sentar-se para aprender compreende a exigência de reconhecer os processos históricos do Brasil. Essa exigência se pauta na busca da realização de uma leitura social entre causas, consequências e resultados na contemporaneidade de um país cujo cerne de sua constituição foi a escravização da população negra, considerando que a formação de professores(as), de acordo com Saul e Saul (2016), abarca relações sociais e morais.

Diante disso, é preciso problematizar o senso comum de que não se fala em racismo nas escolas porque “todos e todas são iguais” ou porque não se tem informação suficiente a respeito do tema para que as discussões, de fato, se efetivem. A exigência de uma educação antirracista é urgente nos espaços de educação, ao mesmo tempo que a busca por outras estratégias que assumam um compromisso ético e político é uma postura necessária, rompendo com a lógica de reprodução do racismo institucional e a tradição eurocêntrica do currículo (DIAS, 2012).

A educação — principalmente a pública comprometida com a qualidade — precisa olhar a formação como um caminho para mudanças efetivamente significativas, que possam ressignificar, problematizar e mudar a prática pedagógica, denunciando o silenciamento e interrompendo a manutenção do racismo (CAVALLEIRO, 2003). Em concordância com Freire (2006, p. 67),

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar.

Logo, é preciso sentar-se para aprender e compreender que a discussão sobre o racismo é uma necessidade formativa dos(as) docentes. Ademais, para entender a necessidade de uma formação permanente, uma vez que, somente a partir dela é possível chegar à práxis — definida como uma prática baseada em necessidades —, tendo em vista a transformação da realidade e a promoção de justiça social.

A formação permanente freiriana como princípio para políticas, programas e práticas de formação de educadores pode se construir em um compromisso ético a ser assumido por educadores críticos que desejam romper com o mito da neutralidade da educação e com a adaptação dos seres humanos a uma suposta vida em harmonia em uma sociedade marcada pela desigualdade. Significa pensar dentro da linguagem da possibilidade, em que o presente e o futuro podem ser criados e recriados, a partir de uma práxis social organizada coletivamente (SAUL; SAUL, 2016, p. 33).

Sentar-se e refletir sobre as necessidades da prática, no contexto da educação antirracista, é compreender que o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito” (FREIRE, 2006, p. 97). É reconhecer que a educação não é neutra, ao contrário, é política e ideológica.

Mais do que isso, sentar-se e admitir que o espaço público abrange o diverso. Por essa razão, educar para a diversidade é abrir mão de uma educação hegemônica, na qual apenas um lado da história é contado, impedindo o conhecimento das diversas culturas que fazem parte da constituição do Brasil e reafirmando o conceito da educação como compromisso político.

A sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural. Alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino são, antes e mais nada, sujeito sociais-homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens, adultos, pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais por onde com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade. [...] Ela é sim, mais um constituinte do nosso processo de humanização. (GOMES; SILVA, 2011, p. 18)

Partindo de tal premissa, talvez seja possível afirmar que uma das exigências da profissão docente no Brasil é perguntar a quem se destina a educação pública. A partir dessas inquietações, é preciso mobilizar saberes teóricos e práticos para a construção de novos conhecimentos, analisando criticamente a realidade com a intenção de transformá-la.

Sendo assim, é necessário sentar-se e confrontar teoria e prática, assumindo uma postura crítica diante das demandas sociais, bem como para problematizar/

questionar o motivo de as relações raciais ainda serem foco de poucas pesquisas e discussões nos espaços de educação. Em suma, sentar-se, refletir e descolonizar os currículos, bem como os escritos, as ações e concepções, em busca de mudanças individuais e coletivas no que tange à efetivação de uma educação antirracista.

Quem sabe assim [...] desencadear um processo de mudança de lógicas, de valores e de práticas, e a tradição oral, a corporeidade, a ecologia, a estética e a diversidade dos vários grupos étnico-raciais sem incorporados como constituintes do processo educativo e da prática escolar? [...] Compreenderemos, então, o significado e a abrangência da cultura e da tradição africana na construção e na constituição da nossa sociedade (GOMES, 2000 apud CAVALLEIRO, 2001, p. 95).

Longe de negar as diversas problemáticas que envolvem a formação docente, as ideias a seguir abrangem o processo histórico, a autonomia docente, as práticas antirracistas e o projeto político pedagógico (PPP) como estratégias para a implementação da Lei 10.639/03 no espaço da creche, viabilizando práticas antirracistas.

4.1 A formação docente enquanto um processo histórico

A teoria histórico-cultural concebe a escola como um lugar de apropriação de cultura, considerando os conhecimentos historicamente construídos. Na tentativa de alcançar esse objetivo, a formação docente torna-se imprescindível, a fim de cumprir seu compromisso com a sociedade, no sentido de contribuir para a formação consciente e crítica do(a) cidadão/ cidadã e do(a) profissional que atua e interage no contexto social, envolvendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas, exigindo como “princípios a emancipação e a autonomia” (MEDEIROS; CABRAL, 2006, p. 9).

No contexto brasileiro, tal afirmação pode ser considerada distante, pois a constituição da educação e da formação docente, em seus diferentes contextos, caracteriza mudanças e permanências históricas, que ainda são impedimentos para que a profissão docente fique à altura de sua responsabilidade pública, conforme apontam Gatti, Barreto, André e Almeida (2019). Essas autoras defendem uma periodização — adotada nesta seção — que ajuda a compreensão dos contextos históricos e de sua relevância para a formação docente em relação à temática étnico-racial. Seguiremos essa periodização.

De acordo com a história única (ADICHIE apud RIBEIRO, 2019) — isto é, aquela contada oficialmente —, o primeiro período da história da educação brasileira refere-se às escolas jesuítas. Compreende, portanto, uma educação religiosa, cujo objetivo principal era a catequização dos povos originários, baseada em um discurso civilizatório, introduzindo a cultura e a religiosidade europeias. Nesse sentido, a educação pode ser interpretada como meio de dominação política. De fato, sob o pretexto da “missão colonizadora”, o projeto procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais. Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo (ARROYO, 2014), desconsiderando a organização social e educacional dos povos originários.

No fim do século XVIII, registros relatam a situação deplorável das escolas primárias de todas as capitâneas, visto que as poucas existentes eram exercidas por “homens ignorantes” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019). Ou seja, não havia normas para a escolha de professores, tampouco condições para pagá-los. Nessa perspectiva, Santos (2013) ressalta a situação de professores leigos, desqualificados, mal pagos, piorando a situação do Brasil Colônia. Tal situação era interessante para Portugal, pois o objetivo não era expansão da instrução pública, mas, sim, oferecer uma formação mínima.

Em 1822, começa-se a falar de educação pública, porém seu alcance ainda era bem restrito, uma vez que ela se destinava à população rural e, em grande número, às pessoas escravizadas. Assim, a educação no Brasil Império reforçou o distanciamento das classes sociais: para as mais elevadas, havia a contratação de professores, privilegiando o acesso a uma pequena parcela da população composta predominantemente por meninos brancos, livres e católicos, isto é, o retrato das pessoas boas, cristãs e civilizadas. Reforçando a característica dualista e elitista da educação, as escolas para o ensino dos mais pobres recebiam menos atenção e investimentos, com o intuito de minimizar a instrução e preparar para a mão de obra, enquanto os privilegiados eram beneficiados pelos recursos da União, a fim de ocuparem posições de prestígio na sociedade. Essa situação se estende com a sua oficialização em 1937, quando foi instituído o ensino secundário aos ricos e o profissionalizante aos pobres.

Aproximadamente em 1826, iniciaram-se os primeiros ensaios de formação de professores, capacitando alguns para que pudessem ensinar os demais. Em 1867,

preferia-se a figura de um adjunto que trabalhava ao lado do professor regente e, com ele, aprendia o ofício. Nesse período, as escolas normais⁴ tiveram uma trajetória complicada de criações e extinções contínuas. Somente a partir de 1877, observa-se alguma consideração das elites governamentais, porém o cenário político da época não favoreceu a expansão do ensino, o que acontece de maneira tardia em meados de 1950 — na ocasião, o Brasil contava com mais de 50% da população analfabeta, e somente a partir de então foi possível observar um aumento nas escolas normais.

Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) lembram a regulamentação do curso de Pedagogia em 1939, compreendendo uma cultura de formação com características ainda atuais. Com o golpe militar de 1964, o ensino voltou-se à formação para o trabalho e a oferta de formação docente por instituições particulares ganha espaço. Entretanto, com a vigência da LDB de 1961 (BRASIL, 1961), a exigência de instrução para o ensino primário ainda era mínima.

Diante da pouca efetividade no que tange à expansão da educação, movimentos populares e de cultura popular buscavam alfabetizar e conscientizar politicamente os que viviam à margem da sociedade. No entanto, foram combatidos severamente a partir de 1964, sendo considerados movimentos subversivos, visto que a educação do período visava ao controle do pensamento político ideológico. Em 1969, os(as) professores(as) foram proibidos(as) de incitar a participação política.

A partir da LDB de 1971 (BRASIL, 1971), o primário e o ginásio passaram a ter oito anos de duração, e o colegial, três; a filosofia foi extinta da grade curricular, e a história e a geografia se fundem, passando a ser chamadas de estudos sociais. Naquele momento, como já dito, a educação formava para a produção, ainda com controle político e anulação do pensamento intelectual em prol da ordem. O dualismo já citado se fortalece, pois as escolas privadas não se submetiam às diversas reformas.

O fim da ditadura militar, em 1985, movimentou a organização da nova Constituição em 1988 (BRASIL, 1988), que define a educação como direito público. Com a promulgação da Lei 9394, em 1996 (BRASIL, 1996), a formação de professores(as) passa a ser obrigatória em caráter de ensino superior, extinguindo as escolas normais (magistério).

⁴ A **Escola Normal** foi a instituição responsável por formar professores(as) entre a segunda metade do século XIX e durante o século XX. É considerada o lócus de circulação de conhecimento e de construção de cultura **escolar**, proporcionando mudanças no que tange às ordens educacionais, sociais e políticas.

No contexto histórico apresentado, nota-se uma descaracterização progressiva da formação docente (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019). Dito de outro modo, não se sabe exatamente qual o perfil desse(a) profissional e, ao longo da história, iniciativas interessantes quanto à formação de professores(as) são ignoradas e extintas apenas a partir de opiniões de pequenos grupos, sem considerar importantes dados da realidade. Destarte, no que concerne à formação docente, a desarticulação dos saberes é uma marca histórica (PIMENTA, 1996 apud MEDEIROS; CABRAL, 2006). A outra refere-se à educação como uma das grandes responsáveis pelas desigualdades econômicas e sociais, haja vista que, desde as missões dos jesuítas, a escola tem sido seletiva, perpetuando privilégios e organizando seus objetivos a favor da classe dominante.

Afora a relevância do trabalho de Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) para a compreensão da história da Educação brasileira, é importante efetuar um recorte étnico desse contexto, uma vez que, de maneira geral, a percepção de como se deu o processo educativo no país não contempla as especificidades da população negra. Em outras palavras, se historicamente existem grandes “lacunas” — o que Arroyo (2014, p.30) denomina “intencionais de tempo” — entre as ações referentes à educação e, conseqüentemente, a formação docente, elas se tornam ainda maiores quando a pauta é a história da educação em uma perspectiva antirracista. Segundo o autor:

Os coletivos populares trazem longas histórias de inferiorização, opressão com que o padrão de poder/saber de dominação pretendeu produzi-los como subalternos. Com que processos? Que pedagogias desumanizantes, destrutivas de suas culturas, valores, memórias, identidades coletivas são essas tão persistentes na especificidade de nossa história? Da história dos povos latino-americanos? Dessas pedagogias, processos dos Outros subalternos, inexistentes, oprimidos pouco acúmulo de pesquisas e de produção teórica existe no pensamento educacional. Essas pedagogias tão nossas não fazem parte da história as teorias pedagógicas ensinadas nos cursos de licenciatura e de pedagogia (ARROYO, 2014, p. 12).

Diante de tal afirmação, é lícito indagar o que caracteriza o contexto histórico e a formação docente à luz da história e cultura afro-brasileira e africana. De acordo com Santos (2013), mesmo com seus déficits de formação, a escola sempre teve um “compromisso com uma cultura homogeneizadora, que historicamente nega e reprime os valores e as tradições dos afro-brasileiros e dos demais grupos discriminados na sociedade brasileira” (SANTOS, 2013, p.153), o que se entende pela manutenção das estruturas vigentes. Ademais: “muitas são as produções que tratam a formação de

professores, porém pouca produção científica articula a formação docente e a cultura e história negra e africana” (SANTOS, 2013, p.159).

Dessa forma, é importante problematizar qual o lugar da população negra nesses contextos e refletir sobre eles. Isso porque se, para as pessoas escravizadas, o direito a escolarização era negado — fossem elas adultas ou crianças — e, mesmo com o “fim” do período escravocrata, um dos principais direitos negados à população negra foi o acesso à educação, os números podem se tornar ainda maiores. Além do mais, as violações aos direitos humanos não são tomadas como parâmetro para a constituição de políticas públicas e organização, caracterizando uma omissão histórica.

Na (re) leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico (SILVA; ARAUJO, 2005, p. 71).

Mesmo com direitos negados, é importante salientar que as resistências sempre fizeram parte do contexto da população negra escravizada. Assim, ao longo do percurso histórico, várias organizações fizeram com que os(as) negros(as) fossem se inserindo em busca de experiências escolares e sociais.

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 (CRUZ, 2005, p. 27).

Negar o acesso da população negra à escolarização pode ser considerada uma estratégia de manutenção de estrutura e corrobora a ideia de embranquecimento da população. Dito de outro modo, se a ideia era extingui-los, não era necessário educá-los. Dessa forma, historicamente, a educação brasileira, em seus diferentes momentos, sempre privilegiou os grupos economicamente mais favorecidos, ou seja, os brancos (OLIVEIRA, 2015).

Nessa perspectiva, questionar a quem se destina a educação pública desde a sua constituição e qual origem das crianças que frequentam esse espaço remete a temas como valorização profissional, formação docente e investimentos. Ademais,

confirma-se a ideia de Darcy Ribeiro⁵ (1977), segundo o qual a crise na educação brasileira não é uma crise, mas um projeto.

Porém, a fim de se escrever um novo capítulo dessa história, Souza (2013) assevera que a formação docente e de gestores(as), bem como as mudanças de conteúdos, metodologias, recursos didáticos e práticas avaliativas são estratégias que podem instrumentalizar a efetivação da Lei 10.639/03 e garantir o início de um processo de “valorização do negro e o fim do embranquecimento cultural do sistema brasileiro” (SOUZA, 2013, p.157). Além disso, vale lembrar que “a naturalização das desigualdades raciais opera, aqui, de modo eficiente, dificultando um olhar mais cuidadoso sobre os resultados dessas desigualdades no sistema educacional” (SOUZA, 2013, p.158).

Considerando-se o foco desta pesquisa — isto é, a formação docente em relação às questões étnico-raciais na efetivação de uma educação antirracista — é importante frisar que, para a cosmologia africana, a formação é um processo constante. Logo, ela é sempre epistêmica, política e moral, pois busca difundir e criar saberes, inserir o sujeito em formação em sua comunidade e transmitir valores e circunstâncias nas quais seja necessário segui-los ou modificá-los, reconhecendo a dignidade humana (NASCIMENTO, 2020).

Isso posto, vale indagar como garantir essa formação processual e permanente se, infelizmente, a educação brasileira, vinculada a interesses políticos, sofre rupturas constantes. Do mesmo modo, é lícito refletir sobre o que impede a continuidade dos processos de transformação das ações educativas de maneira mais efetiva e consciente. Essas rupturas também possibilitam a reflexão de uma continuidade, mas não no sentido dos processos, e sim de retrocessos. Ou seja, trata-se da manutenção de um passado colonizador, que encara a educação pública apenas como reprodução de mão de obra.

A breve contextualização da história da educação brasileira apresentada nesta subseção abre possibilidades para pensar em mudanças por meio do fortalecimento da profissão docente. Para tanto, há que se considerar não só os caminhos da autonomia, conquistada pela LDB 9394/96, mas também a fundamentação teórica e os documentos legais que garantem o funcionamento das escolas, corroborando a ideia de Arroyo (2013, p. 27), para quem a luta por formação

⁵ Darcy Ribeiro foi um sociólogo, antropólogo, educador, escritor e indigenista brasileiro, defensor da causa indígena, bem como da educação pública e de qualidade.

e condições de trabalho igualmente perpassa o percurso de resistência entre os (as) profissionais docentes.

4.2 Autonomia docente e as práticas antirracistas

Para Freire (2006), o conceito de autonomia decorre da transformação do sujeito, no sentido de tomada de consciência de sua condição e da busca por mudanças. Estas últimas, por sua vez, relacionam-se à práxis, que corresponde à ação-reflexão-ação.

Historicamente, a autonomia não foi um conceito que fez parte da construção da educação e da formação docente, ambas marcadas por reproduções estruturais e sociais. De acordo com Arroyo (2013, p. 34), “as lutas pela autonomia profissional avançaram nas últimas décadas junto com o crescimento do movimento docente”, embora seja preciso compreender que:

Ao longo da história nosso sistema de instrução-educação-ensino se manteve uma marca: o controle dos seus profissionais. É um dos sistemas mais reguladores e normatizados. No regime autoritário aumentaram os controles, na experiência democrática das últimas décadas eles não foram superados (ARROYO, 2013, p. 36).

Nesse sentido, Nóvoa (1992) considera que a passagem do controle da educação da igreja para o Estado buscou legitimar ideologicamente o poder estatal em uma área chave do processo de reprodução social. Destaca também a criação das Escolas Normais voltadas ao controle do Estado sobre o corpo profissional, concebendo a formação de professores(as) para difusão e transmissão de conhecimento, bem como acentuando uma visão degradada e desqualificada em relação à atuação docente e o espaço público. Ou seja, a educação sempre esteve sob o controle das classes de poder, cujo interesse era a manutenção de seus lugares na sociedade. Logo, o investimento na qualidade ofertada e a qualificação profissional nunca foram prioridade.

Começamos por uma constatação: entre as representações sociais persiste arraigada uma visão inferiorizada dos profissionais e do próprio campo da educação básica, que são vistos como inferiores no conjunto dos corpos docentes porque são desqualificados, ou mal qualificados. Essa justificativa persiste ao longo de décadas. Os repetidos apelos à necessidade de aumentar os níveis de qualificação revelam a visão inferiorizada dos docentes, porque são supostamente desqualificados (ARROYO, 2013, p. 44).

Em meio a esse cenário característico do processo educacional brasileiro, Arroyo (2013, p. 36-37) destaca as resistências aos controles impostos, principalmente da educação básica e de seus/suas profissionais, negando a passividade:

Durante as últimas décadas pudemos perceber manifestações múltiplas de resistência aos controles e de libertação desses rituais. As resistências têm contribuído para a conformação de um coletivo profissional mais autônomo, mais criativo e mais auto-senhor do seu trabalho. [...] O movimento docente tem contribuído para a autonomia política da categoria. O movimento pedagógico nas salas de aula, nas escolas e redes vem contribuindo para conformar os docentes como sujeitos mais criativos, mais autores e senhores de seu trabalho como profissionais do conhecimento.

Tais resistências abrem caminhos para os processos formativos e a busca de autonomia, o que, ainda de acordo com o Arroyo (2013), perpassa a negação do fazer docente, no sentido de que não há docência sem modelos ou reproduções, colocando os saberes em situações de limitação. A construção de autonomia e autoria pedagógica assumem, então, um caráter transgressor:

Práticas docentes que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los. O avanço da identidade educadora enriquece a identidade docente. Pões outros currículos em disputa (ARROYO, 2013, p. 32).

A identidade docente, também marcada historicamente por condições e dinâmicas sociais, à medida que se constrói/constitui, amplia a capacidade de autonomia para problematizar a realidade no que diz respeito à formação humana e às situações que ainda as desumanizam. Nessa perspectiva, problematizar a realidade é reafirmar o comprometimento e a responsabilidade com a educação de acordo com seu tempo histórico e reinventar as possibilidades da docência enquanto agente de transformação.

Santos (2013) chama atenção não só para o poder transformador da escola e do fazer pedagógico, mas também para a sua potencialidade em reproduzir contextos. Nesse aspecto, considera que, se as identidades sociais são construídas, estão sujeitas às mudanças e a um processo de reposicionamento e reconstrução constantes.

A reconstrução do espaço escolar e a constituição da autonomia docente fazem parte de um tempo histórico que pode ser considerado revolucionário

(ARROYO, 2014). Trata-se de um tempo de exigências e ressignificações nas produções e práticas pedagógicas, por diferentes causas. No viés desta pesquisa, as mudanças em foco referem-se às relações étnico- raciais.

O acesso à escola põe em jogo milhões de vidas que até décadas próximas nem cogitavam entrar nesse recinto de promessas salvadoras. Suas vidas e de seus coletivos sempre estiveram em jogo, não da sorte, mas da segregação, repressão e inferiorização, do desemprego ou da migração. Entrar no jogo da escola se imagina como o caminho para fugir daqueles jogos perversos. Mudar de destino. A frustração é que para altas percentagens de crianças, adolescentes, jovens e adultos o jogo a escola repete/legítima velhos jogos. (ARROYO, 2014, p. 63)

Em se tratando das relações étnico- raciais, o jogo ainda é executado com base em regras hegemônicas. Sendo assim, a autonomia docente em busca de práticas antirracistas se faz urgente e necessária desde a creche, a partir de questionamentos a um currículo que silencia e a instituições omissas quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra em seu cotidiano escolar. É nesse aspecto que a autonomia se faz necessária a fim de que, na ausência de um currículo que contemple práticas antirracistas, os(as) professores(as) sejam os(as) principais agentes na efetivação da Lei 10.639/03, com vistas a garantir o início de um processo de valorização do(a) negro(a) e o fim do embranquecimento cultural do sistema de ensino brasileiro (SANTOS, 2013).

Sobre isso, Arroyo (2013 p. 37) destaca que “é dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados”. Ademais, acrescenta:

Não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos. Reconhecer outras produções positivas de autoimagens cultuadas, acumuladas nos coletivos segregados que as carregam para as escolas e disputam seu reconhecimento nos currículos, o material didático e literário. Essa tensão posta nas escolas populares nas últimas décadas pressiona contra a imposição de um conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e culturas únicas, de uns processos-tempos de aprender únicos. Pressiona por uma dessacralização dos currículos e das diretrizes e desenhos curriculares; dessacralização que vinha sendo feita nas escolas, nas redes e, sobretudo, nos coletivos de educadores e educandos, em responsáveis ousados projetos coletivos de respeito e de reconhecimento da diversidade (ARROYO, 2013, p.42).

Nessa seara, a construção da autonomia docente passa por incorporar e confrontar outros saberes, repensando não apenas o currículo, como também a docência, o que exige, segundo Santos (2013), “mudanças de concepções, posturas

e comportamentos em que os indivíduos passem a refletir sobre a história, cultura e a identidade racial que contempla a nossa escola e o nosso país”. Para Arroyo (2013, p. 27), isso se caracteriza por “reeducar a sensibilidade pedagógica” e por uma “coragem de enfrentamento do peso formador”. O conceito de coragem citado pelo autor, no que diz respeito à educação antirracista, pressupõe o enfrentamento do mito da democracia racial, ainda presente nas relações cotidianas nas instituições, e o reconhecimento dos “Outros como sujeitos de direitos” (ARROYO, 2014). Assim:

Pensar a educação na perspectiva da educação das relações raciais é estar comprometido com um projeto de sociedade, de homem e de mundo que contemple toda sociedade civil, buscando a igualdade de oportunidades, consideradas as diferenças e necessidades específicas de cada um. Considerar que muitas desigualdades e exclusões que se constituíram historicamente só poderão ser mudadas e ressignificadas com ações específicas, tentando modificar o curso da história (SANTOS, 2013, p.166).

As considerações feitas até aqui possibilitam verificar e/ou reafirmar a importância das intuições e da tríade formação-atuação-autonomia docente para a efetivação de práticas antirracistas no “mundo contemporâneo, comprometida com as transformações sociais e o exercício constante de crítica ao seu fazer pedagógico exigindo uma compressão do contexto social no qual está inserido” (TEIXEIRA, 2012, p. 03). Todos esses elementos se apresentam como fatores determinantes “na construção de uma nova mentalidade no processo educativo que leve em consideração o reconhecimento e a valorização do legado cultural dos povos africanos e seus descendentes” (BRASIL, 2004, p. 8).

Entretanto, Santos (2013) pondera que não é possível responsabilizar apenas os(as) professores(as) pelas mudanças na maneira de pensar e agir na efetivação de uma educação antirracista; além disso, é necessária a atuação do poder público, tanto na cobrança do cumprimento dos pressupostos das legislações, quanto na promoção de formação continuada. Sendo assim, uma educação antirracista não deve ser uma escolha, mas um compromisso social que ultrapassa o âmbito educacional. Isso porque:

[...] o trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros tanto na escola, quanto na vida cotidiana (GOMES; SILVA, 2002 apud TEIXEIRA, 2012, p. 2).

A autonomia, como assevera Arroyo (2014), precisa partir da escola pública, pois nesses espaços se acolhem os coletivos diversos, como uma possibilidade de humanização dos sujeitos. Vale ressaltar que o termo foi inserido nos processos educativos apenas a partir da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996); antes disso, a escola pública passou por vários processos nos quais, em determinados momentos, houve alguns avanços, porém eles logo se perdiam diante de mudanças e interesses sociais da classe dominante.

Conforme afirma Libâneo (2016, p. 39), “a educação sempre esteve diretamente ligada a interesses de grupos e relações de poder”, reforçando o que o autor denomina “dualismo da educação”. Ou seja, historicamente, esta última oferece aos pobres o mínimo de instrução, ao passo que, às elites, se destina uma formação culta, a fim de que assumam as posições de poder. Dessa maneira, a educação continua sendo uma das grandes responsáveis pelas desigualdades econômicas, pois, em todas as épocas, a escola foi seletiva, e a educação de qualidade, privilégio de poucos.

O exercício da autonomia no espaço público e na perspectiva antirracista igualmente abarca o conceito de “pedagogia crítica” (FREIRE, 2006), isto é, atuar de modo crítico no campo pedagógico, com vistas a possibilitar a emancipação e libertação dos sujeitos. Nesse sentido, há :

[...] necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção a sua perpetuação (SAVIANI, 2011, p. 80 apud MATIOLI, 2013, p. 322).

A docência tem um papel fundamental nesse processo, pois, via de regra, permanece nas escolas, enquanto os poderes estaduais e municipais recebem influência e se restringem ao tempo de governo. Desse modo, uma ação educativa consistente e consciente é capaz de possibilitar transformações, transcendendo a política partidária e reafirmando o seu compromisso com as políticas públicas.

Atualmente, a autonomia das ações docentes abre possibilidades de se efetivar uma educação que, desde a creche, atue na perspectiva antirracista, reafirmando não apenas a sua identidade profissional, apoiada em uma prática educativa responsável, mas também as identidades das instituições públicas, que precisam atuar considerando marcadores sociais como raça e gênero (SANTIAGO, 2021). Em defesa de uma educação pública de qualidade, a diversidade cultural existente nesses

espaços exige da docência uma releitura de seus planejamentos e práticas pedagógicas, visando a contribuir para a identificação, reconhecimento, aceitação e respeito às diferenças existentes.

A seguir, discorre-se sobre a importância do Projeto Político Pedagógico das instituições na construção da autonomia docente e de seus percursos de trabalho, com relação a concepções, sobretudo, no que diz respeito a educação antirracista e à sociedade em determinado tempo histórico, superando projetos pontuais e frágeis, que se dissolvem de acordo com interesses políticos.

4.3 As relações étnico-raciais nos documentos da creche: o PPP enquanto estratégia na implementação da igualdade racial

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento legal, exigido para o funcionamento das escolas a partir da LDB (BRASIL, 1996) que, em seu artigo 12, inciso primeiro, determina que cabe “aos estabelecimentos de ensino elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Para tanto, deve haver a participação dos(as) docentes e profissionais da educação, tal como se lê nos artigos 13 e 14 da lei em foco.

De acordo com Lima (2011), para Freire (2009), o PPP precisa ser um documento ativo, dialógico e participativo, que reafirme o compromisso com o processo de humanização e de libertação dos seres humanos, com vistas a uma escola democrática. Ainda de acordo com a autora, na visão de Freire (2009), o maior avanço com relação à autonomia da escola é o de permitir que cada uma construa sua própria proposta pedagógica, argumentando que, pensar na prática é o melhor jeito de melhorá-la, estreitando a relação do que se fala com o que se faz.

Nesse aspecto, a escola assume responsabilidades sem que seja necessária a espera por ações de esferas superiores, ou seja, não depende de órgãos centrais (NÓVOA, 1992, p. 26 apud VEIGA, 1998, p. 7), considerando o seu território, uma vez que a construção do documento deve promover uma reflexão sobre as determinações e contradições sociais, concebendo uma pedagogia crítica. Nos dizeres de Saviani (2011, p. 13 apud MATIOLI, 2013, p. 324), isso

[...] representa um avanço para o campo educacional brasileiro, por sustentar que apenas mediante o domínio do conhecimento socialmente produzido será viabilizada a transformação social com a eliminação dos privilégios existentes e a efetiva concretização dos princípios democráticos.

A constituição da autonomia, na perspectiva da construção do PPP, perpassa pelo processo de construção de identidade das instituições, considerando a capacidade das escolas na organização de suas funções administrativas e principalmente pedagógicas, a fim de construir seus projetos, executá-los e avaliá-los na intenção de uma educação emancipatória (LIMA, 2011; VEIGA, 1998; NÓVOA, 1992; GADOTTI, 2003). Esse processo de construção de autonomia — e conseqüentemente a validação da identidade de uma determinada escola — tem como resultados um PPP consistente que, diante de mudanças — de governo, docentes e /ou equipe gestora —, continue assumindo sua responsabilidade de refletir sobre suas intencionalidades educativas. Para Gadotti (2003), tal virtude é definida como “qualidade política” e responde a algumas questões, por exemplo: “Para que sociedade?” “Para que país?” “E que mundo queremos educar?”.

Entendida a sua necessidade na construção das narrativas das escolas, é importante salientar que todo projeto supõe rupturas com o presente. Por esse motivo, carece de ações intencionais, das quais as perspectivas política e pedagógica são indissociáveis, reafirmando o compromisso com a formação do cidadão/cidadã crítico(a) (GADOTTI, 1994, p.579 apud VEIGA, 1998, p.1).

Santo André, município onde a presente pesquisa se realiza, assim define o PPP em sua proposta curricular:

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento que orienta as ações de cada Unidade Escolar que, pautado na caracterização da unidade, organiza suas práticas pedagógicas e administrativas, visando à qualificação do processo educativo. Seus diferentes aspectos contemplam o trabalho integrado na unidade escolar, favorecendo sua articulação. Desta forma, quando falamos de Projeto, nos referimos às metas, ao processo que deve ser organizado em diferentes prazos e que define de onde se parte e para onde se quer chegar. O Político define a formação cidadã, a função social deste documento. Já o Pedagógico representa o que, como e porque as ações estabelecidas serão executadas no contexto escolar, prezando pela aprendizagem integral das crianças, jovens e adultos, foco essencial nessa organização. Assim, é fundamental que o PPP seja uma construção conjunta, coletiva e colaborativa, com base nos princípios da gestão democrática, da qualidade social da educação e do acesso e permanência como também da perspectiva inclusiva e das características e necessidades de cada território, escola, turmas, crianças, jovens e adultos, e demais integrantes dos diferentes segmentos que compõem toda a comunidade escolar (SANTO ANDRÉ, 2018, p.4).

Essa definição de PPP possibilita uma relação com os princípios pontuados por Veiga (1998), quais sejam: a igualdade; a qualidade para todos; a gestão democrática; e a liberdade e a valorização do magistério, fundamentais para a

elaboração/construção do documento. No que diz respeito à igualdade, Saviani (2017) ressalta a existência de uma desigualdade no ponto de saída da educação, porém acredita que pode haver igualdade no ponto de vista da chegada, considerando a mediação da escola.

A qualidade para todos e todas implica a reflexão de qualidade não só enquanto privilégio das minorias econômicas, conforme discutido nas seções anteriores deste trabalho, mas também como um benefício que, de fato, possa ser usufruído por todas as crianças — já que, neste trabalho, focaliza-se a creche — que acessam as instituições, sem que os marcadores de classe, raça, idade e gênero sejam considerados na perspectiva da discriminação. Mais do que isso, devem ampliar as discussões e estratégias com vistas ao respeito e à valorização das diversas culturas nos espaços de educação.

Nessa perspectiva, a gestão democrática, segundo Passos (1998), exige uma ruptura histórica e provoca uma construção de um PPP elaborado com base nos interesses da educação das classes populares. Tal ação possibilita repensar a estrutura de poder da escola e o quanto esse espaço, senão refletido, se torna um local de propagação e fortalecimento de ideologias das classes dominantes que, na maioria das vezes, inviabiliza a formação de cidadãos/cidadãs aptos(as) a modificar a sua realidade social.

A liberdade, associada à ideia de autonomia, deve ser levada em conta nas ações de aprender, ensinar e pesquisar. Elas, por sua vez, não dizem respeito apenas aos(as) docentes e crianças no espaço das escolas, mas a todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo. Vale ressaltar que o conceito de liberdade não está associado ao senso comum, pois, como alerta Veiga (1998), para a construção e a continuidade do PPP, é necessária fundamentação teórica, sempre alicerçada na pedagogia crítica. Dessa maneira, a liberdade para construção desse documento precisa garantir que cada instituição reflita sobre o território que ocupa, suas necessidades, fragilidades e potencialidades. Nesse sentido, Gadotti (2003) destaca o caráter de inconclusão do PPP, já que não existe começo, meio e fim, ou seja, a continuidade é um aspecto que fortalece e constitui a identidade da escola.

A construção da identidade também é atravessada pelas mudanças no contexto das escolas, no sentido de governo, gestão, docentes, famílias e crianças, visto que a escola é movimento, e nem todos(as) permanecem no percurso. Por essa

razão, há a possibilidade de revisão, bem como a instituição de outros aspectos, considerando o tempo histórico e a efetivação do PPP em um cenário marcado pela diversidade (GADOTTI, 2003).

Atendendo ao conceito de diversidade, é válido questionar, então, qual o papel do PPP na implementação de uma educação das relações étnico-raciais. Partindo-se da premissa de que não existe neutralidade na educação (FREIRE, 2006) tampouco no documento em foco — em virtude de ser permeado de ideologias —, a responsabilidade com a educação pública de qualidade não pode continuar concebendo ideias e práticas discriminatórias. Assim, é urgente validar ainda mais a construção do PPP como um indicador de mudanças, construindo uma educação que, de fato, esteja de acordo com um dos princípios do Projeto, ou seja, a democracia, na qual todos(as) os(as) envolvidos(as) no contexto das instituições possam ter vez e voz, e exercendo uma participação que conduz à humanização. Nas palavras de Freire (2006, p. 36):

A prática preconceituosa de raça, e classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam negros e inferiorizam mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não tem alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros se apresenta ao mundo como pedagogia da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada a ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e insensatez.

Esse “pensar certo”, na perspectiva das relações étnico-raciais, exige que o documento que narra o percurso das instituições e define a sua identidade reflita e problematize a constituição histórica do Brasil e suas consequências até os dias de hoje. Trata-se, então, de um pensar certo que não é ingênuo a ponto de acreditar que os espaços de educação — a creche, no caso deste estudo — estão isentos de racismo, acreditando que todas as crianças são iguais apenas por serem crianças. Nessa perspectiva, a construção do PPP pode partir da “curiosidade ingênua, e no decorrer do processo vá se tornando crítica”, como conceitua Freire (2006, p. 39).

A criticidade possibilita a construção de um documento fundamentado, tornando-se base da construção da identidade das escolas, a fim de evitar desconstruções ou até mesmo negligências em relação à abordagem das questões

étnico-raciais no cotidiano. Até porque a Lei 10.639/03 não pode ser uma escolha; ela é uma exigência, o que, de acordo com Cavalleiro (2003, p. 38), possibilita:

Promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer trabalho sistemático da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil familiar e escolar. Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta.

Nesse contexto, os documentos, ações e práticas não podem silenciar diante das diversas lutas contra a discriminação. Além de validar as práticas e a identidade do trabalho pedagógico, bem como a prevenção da invisibilidade de pessoas diversas, é possível destacar a importância do PPP na constituição da profissionalidade docente. Esta última, no sentido das relações étnico-raciais, também se torna um processo, à medida que, talvez para muitos(as) profissionais, o trato com tais questões só apareça no chão da escola, visto que, infelizmente, essa discussão na formação inicial ainda não é uma realidade efetiva. No viés desta pesquisa, a profissionalidade enquanto processo contínuo considera histórico o contexto de trabalho e, portanto, precisa romper com uma educação que ainda tem um caráter hegemônico, negando a formação histórica da população brasileira.

Segundo os estudos de Gorzoni e Davis (2017, p.10), “a profissionalidade está associada a um tipo de desempenho e conhecimentos específicos em constante reconstrução, de acordo com o cenário histórico e social predominante, pressupondo ainda o pertencimento a um corpo coletivo”. Nesse sentido, ela pode ser considerada uma forma de resistência.

Florestan Fernandes (1920-1995) costumava repetir que a escola não educava para a cidadania. Ele dizia que a estrutura de poder no Brasil era arcaica e mantida pela classe dominante que barrava a consciência crítica do povo. Essa estrutura política social e econômica ainda é dominante. Mas, a mesma sociedade que cria essa estrutura cria também a sua reação. A contradição social existe. Por isso encontramos motivos para ser otimistas. Um deles é o surgimento de uma escola cada vez mais comprometida com um projeto político-pedagógico voltado para a educação para e pela cidadania. (GADOTTI, 2003, p. 11)

Ainda sobre a profissionalidade, Gatti (2010) a define como um conjunto de características de uma profissão, conhecimentos e habilidades necessárias. Para a

autora, não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação.

Assim, é possível afirmar que o PPP é uma construção coletiva que qualifica e transcende não só as práticas pedagógicas, a partir de estudos e reflexões, mas também a constituição da profissionalidade docente. Esta última, por sua vez, é imprescindível diante das mudanças constantes no cenário da educação, infelizmente caracterizado mais por retrocessos do que avanços. Em suma, apesar das mudanças, os(as) docentes permanecem, e a eles(as) não é possível dar o título de salvadores(as), porém, a partir de sua atuação, é possível pensar em uma sociedade melhor, com equidade e justiça social.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

A formação docente no contexto das relações étnico-raciais pressupõe o reconhecimento das diferenças, compreendendo-as a partir da história, respeitando e propondo estratégias contra qualquer forma de discriminação, repensando a escola e os processos de formação e “rompendo com práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes” (GOMES; SILVA, 2011, p. 20). Partindo de tal premissa, a presente seção discorre sobre a opção metodológica da pesquisa, o campo e os sujeitos que, voluntariamente, optaram por problematizar práticas antirracistas na creche e refletir sobre elas.

5.1 A opção metodológica

Como já dito a formação docente tem grande importância no cenário da educação, pois são os(as) professores(as), os(as) formadores(as) dos(as) demais profissionais que atuam na sociedade. Sendo assim, essa formação é imprescindível e deve ser constante. De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999, p.70) a formação “é necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos”. O documento afirma, ainda, que “o professor precisa ter condições de se desenvolver profissionalmente para assumir com autonomia o comando de seu trabalho; só assim poderá oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento de seus alunos, atendendo às suas diferenças culturais, sociais e individuais” (BRASIL, 1999, p. 6).

As considerações do documento dialogam com o conceito de “inacabamento” de Freire (1996), isto é, a inconclusão do ser humano e sua vocação ontológica do “ser mais”, bem como a exigência de pesquisa, sendo inerentes à prática docente a indagação, a busca, a compreensão e o compromisso enquanto pesquisador(a). Nessa perspectiva, o presente estudo, cujo objetivo geral é identificar e analisar o que docentes e gestoras consideram pressupostos para um trabalho formativo que intente efetivar práticas antirracistas, segue a abordagem qualitativa, partindo de um problema para o alcance de análise e percepções.

Esse tipo de pesquisa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 2015, p. 14). Quanto aos processos, de acordo com Gil (2021), eles estão relacionados a fatos sociais e, no caso deste estudo, considerou-se a Lei 10.639/03, que completa, em 2023, vinte anos, apesar de, em muitos contextos, ainda não ser possível observar práticas efetivas que abarquem a diversidade.

Entre as possibilidades da abordagem qualitativa, a metodologia utilizada será a pesquisa exploratória, cujos principais objetivos são o aprimoramento de ideias e a “familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2022, p. 41). De acordo com a temática do presente trabalho, procurou-se ouvir docentes, por meio de entrevistas sobre a familiaridade com a Lei 10.639/03, as possíveis razões de ainda não haver práticas mais efetivas acerca de uma educação antirracista e, principalmente, os pressupostos para uma formação docente possível, potente e urgente. Assim, a partilha de ideias possibilita a compreensão de como as docentes, que estão à frente do trabalho pedagógico junto às crianças de 0 a 3 anos, interpretam o que seja uma educação antirracista para essa faixa etária e quais as dificuldades encontradas nesse percurso, sejam estruturais e/ou formativas.

Segundo Temporini (1995), uma das especificidades da pesquisa exploratória, tal como é geralmente concebida, refere-se à especificidade das perguntas presentes desde o começo do estudo, entendidas como única forma de abordagem. No que diz respeito ao sentido das questões, é possível relacionar o conceito da palavra “perguntadeira”, proposto por Silva e Fasano (2020), e o pensamento de Freire (2003), segundo o qual não se deve abandonar a dimensão curiosa, que acompanha crianças e adultos(as).

Nessa perspectiva, o poder das perguntas também é uma estratégia de romper com o silenciamento em relação à educação antirracista desde a creche, estabelecendo uma relação de diálogo com as docentes, no sentido de reconhecê-las como parte fundamental, a fim de vislumbrar transformações de práticas nas instituições de Educação Infantil.

As perguntas podem ser uma abertura, mais uma vez, de reconhecimento de que “ninguém sabe tudo e que ninguém sabe nada, mas que nesse encontro somos

capazes de saber mais” (SILVA; FASANO, 2020). Com isso, busca-se romper com processos formativos verticais, que não — ou pouco — consideram os saberes daqueles(as) que vivem o cotidiano com as crianças bem pequenas.

Ainda sobre as perguntas, Temporini (1995) afirma que saber fazer boas perguntas implica a obtenção de boas respostas, considerando-se o que a autora denomina “universo de respostas”; dele, captam-se as respostas mais adequadas ou convenientes para a pesquisa. Nesse contexto, a pesquisa exploratória também se caracteriza pela percepção da realidade tal qual ela é, e não como o(a) pesquisador(a) pensa, o que exige controle da sua subjetividade mediante as respostas.

Neste estudo, as perguntas foram feitas por meio de entrevistas individuais⁶, de aproximadamente 30 a 35 minutos de duração, realizadas com 02 gestoras, 05 docentes e 01 auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI), que atuam na creche nos ciclos de berçário (crianças de 0 a 1 ano e 11 meses), 1º ciclo inicial (2 a 3 anos) e 1º ciclo final (3 a 4 anos). Com o consentimento das participantes, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Oliveira (2011, p. 36) destaca que a entrevista como coleta de dados “é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, assim como as razões para cada resposta” (apud GIL, 1999). Ademais, aponta as vantagens e desvantagens desse instrumento: como vantagem, considera a abrangência e a eficiência na obtenção dos dados, a flexibilidade e possibilidade da captação de comunicações não verbais, o que pode ser muito útil para a análise das respostas; como desvantagem, sinaliza a falta de motivação e compreensão do(a) entrevistado(a), as respostas falsas e a influência do(a) entrevistador(a) ao(à) entrevistado(a). Todavia, assevera que tais limitações podem ser trabalhadas pelo(a) pesquisador(a) de modo a não prejudicar a qualidade da entrevista.

Em relação ao caráter flexível das entrevistas, Gil (2002) as classifica como: a) informais — simples conversação para coleta de dados; b) focalizadas — embora

⁶ Em tempo, é importante destacar que inicialmente a pesquisa seria realizada na perspectiva dos Círculos de Cultura propostos por Freire (2010), porém diante de diversas intercorrências e divergências de datas com a organização do campo, não foi possível tempo hábil para seguir com a ideia inicial, sendo que tal metodologia será utilizada no produto desta pesquisa: um plano de formação.

livres, têm um foco determinado; c) parcialmente estruturadas — guiadas por relações de pontos importantes; d) estruturadas — desenvolvidas a partir de uma relação fixa de perguntas. Já na definição de Oliveira (2011), elas podem ser: a) estruturadas — a ordem das perguntas é exatamente a mesma para todas as pessoas participantes; b) não estruturadas — não há um conjunto específico de questões, e elas não são realizadas em ordem específica; c) semiestruturadas — podem ser determinadas como uma lista das informações desejadas de cada entrevistado(a), mas a forma de perguntar (estrutura da pergunta) e a ordem segundo a qual são feitas as questões variam de acordo com as características de cada entrevistado(a).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestruturada. Ela contou com um roteiro (APÊNDICE A) estabelecido a partir dos conceitos de prática e formação, garantindo que todas as participantes pudessem compartilhar suas percepções diante das perguntas realizadas. Estas últimas, por sua vez, basearam-se na fundamentação teórica, nos objetivos e na hipótese da pesquisa, exigindo, portanto, boas perguntas e interpretação das respostas, sendo o(a) entrevistador(a) um(a) bom/boa ouvinte. Nesse sentido, vale lembrar que a exigência de saber escutar, conforme assevera Freire (2006), vai muito além da capacidade auditiva; é também aprender a “falar com”:

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer evidentemente que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias (FREIRE, 1996, p. 120).

É importante destacar que os encontros aconteceram mediante leitura, aceitação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e fora do horário de trabalho das professoras, de modo a não comprometer o atendimento às crianças e a sua jornada de trabalho. No início da entrevista, fez-se uma breve apresentação da temática da pesquisa, a fim de contextualizá-las e, em seguida, apresentaram-se as perguntas que, conforme a dinâmica de interação, saíram um pouco da ordem do roteiro. No entanto, a pesquisadora foi estabelecendo as relações necessárias até mesmo para que a entrevista não se tornasse repetitiva.

Aliada à escuta atenta em decorrência das entrevistas, também foram realizadas observações na creche, a fim de colher informações sobre o que o ambiente comunica acerca da temática pesquisada: ornamentação, materialidades, posturas (falas e/ou ações), existência de pessoas negras e funções por elas exercidas, bem como crianças negras e seus comportamentos da rotina. Esses aspectos, implícitos ou explícitos, foram observados conforme o alerta de Bento (2012, p. 20), qual seja:

educar para a igualdade racial na Educação infantil significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, instrumentos como também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial.

Com relação às modalidades de observação, como pontua Oliveira (2011), destacam-se: a assistemática, a sistemática, a não participante, a participante, a individual, a em equipe, a vida real e o laboratório. No presente trabalho, que mais se aproximou foi o contexto de observação sistemática, caracterizada pela consciência daquilo que é preciso e necessário observar, de acordo com a temática e os objetivos da pesquisa. Vale mencionar que os momentos de observação aconteceram durante a rotina com as crianças, com destaque à ornamentação da instituição, ou seja, objetos decorativos, painéis, bem como aos brinquedos e aos livros, tendo como foco as questões raciais.

Além do mais, consideraram-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, por ser um documento normativo nas instituições, problematizando onde e como aparecem as questões raciais enquanto plano de trabalho, e o Documento Curricular da cidade de Santo André, do qual consta um texto fundamentando e orientando práticas antirracistas. A ação de considerar o que dizem o documento municipal e o PPP pode ser relacionada ao que Freire (2006) considera como diminuir a distância entre o que se fala, o que se escreve e o que se faz. Ou seja, existem documentos normativos e orientadores que exigem pensar uma educação antirracista, porém, vinte anos após a promulgação da Lei 10.639/03, aquilo que ela prevê ainda não faz parte do cotidiano das instituições.

A leitura do documento deu-se em sua totalidade e foi possível constatar que a formação para as questões étnico-raciais era uma meta definida para o segmento docente no ano de 2022, em virtude de uma exigência da rede, segundo a qual a temática deveria ser discutida em momentos formativos. Entretanto, na

caracterização docente, que compõe um capítulo do PPP, apenas uma professora fez essa observação, como busca formativa individual. Esse dado revela não só a importância que as docentes atribuem a esse contexto, mas também uma contradição, uma vez que, durante as entrevistas, elas afirmaram ser a formação coletiva um caminho possível.

A partir da observação e escuta, os caminhos desta pesquisa visam a transformar as realidades nas instituições de Educação Infantil, em especial a creche, no que diz respeito à efetivação de práticas antirracistas. Essa dimensão do trabalho docente — de transformar suas realidades — remete à já referida condição de inacabamento: “[...] o inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2006, p. 50). Tal compreensão dialoga com o contexto formativo do presente estudo, como uma necessidade inerente à prática pedagógica, ou seja, profissionais que, conscientes de seu inacabamento, reafirmam estar abertos a conhecer e transformar realidades.

Para a sistematização dos dados obtidos, utilizou-se o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977 apud SALVATIERRA, 2021). Ele consiste na interpretação/compreensão da comunicação, isto é, compreender em profundidade o conteúdo das mensagens; logo, a análise de conteúdo é a ciência de interpretar algo. Por sua vez, essa interpretação necessita de ferramentas científicas, no caso desta pesquisa, o referencial teórico, facilitando o processo de inferência fundamentada.

Esta última também pode ser relacionada a mais um pilar conceitual de Paulo Freire: a leitura de mundo. Por meio do contexto das entrevistas, o método adotado no presente trabalho, ampliaram-se conhecimentos relacionando teoria, observações, falas, escuta e reflexões. Isso sugere interpretações e compreensões críticas, na busca de transformações de cenários, mediante a prática docente considerando processos formativos (BRITTO; DI GIORGI, 2022).

Acerca das etapas da análise de conteúdo, Bardin (1977 apud SALVATIERRA, 2021) elenca: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados. A primeira foi realizada de acordo com as orientações da autora: fez-se uma leitura flutuante do material coletado, verificando a coerência das respostas e a possibilidade de agrupá-las por semelhança de informações, sistematizando os dados brutos.

No que tange à segunda etapa, consideraram-se o referencial teórico, a pergunta, a problemática e os objetivos da pesquisa. Nesse processo, definiram-se as

categorias para a análise de dados, que seguiram as de regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência:

- Exaustividade: “Uma vez definido o *corpus* [...] é preciso considerar todo elemento desse *corpus*.” (FRANCO, 2008, p. 53). O *corpus* desta pesquisa foi composto pela transcrição das entrevistas;
- Representatividade: “A análise pode efetuar-se em uma amostra” (FRANCO, 2008, p. 53). No presente estudo, todas as respostas foram analisadas em sua totalidade;
- Homogeneidade: “Os documentos a serem analisados devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios.” (FRANCO, 2008, p. 54). Nesse contexto, todos os dados tiveram uma padronização na coleta, que se deu por meio das entrevistas, organizadas partir de um roteiro relacionado às inquietações da pesquisadora;
- Pertinência: Todo o documento organizado a partir da realização das entrevistas teve, como base, a pergunta, o problema e os objetivos desta investigação. Mesmo que as perguntas tenham sido realizadas em ordem diferente, de acordo com as respostas de cada participante, isso não alterou o contexto da entrevista, sendo possível identificar “indicadores seguros e precisos”, certificando-se sua “eficácia e pertinência” (FRANCO, 2008, 58).

Nessa perspectiva, as categorias foram definidas *a priori*, de acordo com as palavras chave que permeiam o desenvolvimento do estudo, quais sejam: educação antirracista; formação; práticas pedagógicas. Trata-se também de uma resposta aos objetivos elencados, o que Franco (2008) define como “categorias criadas *a priori*” (p.60). Partindo de tal premissa, definiram-se as seguintes categorias: Compreensão das gestoras e das docentes sobre o conceito de educação antirracista; Percepções docentes sobre as práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano da creche: desafios e possibilidades; O papel da formação docente na constituição de práticas antirracistas, sob a perspectiva das docentes e gestoras.

Quadro 1: Categorias de análise

Categorias	Descrição
Compreensão das gestoras e das docentes sobre o conceito de educação antirracista	Nesta categoria, agrupam-se os depoimentos das participantes em relação ao contexto da legislação referente às relações étnico-raciais e sua compreensão sobre práticas e educação antirracistas.
Percepções docentes sobre as práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano da creche: desafios e possibilidades	Nesta categoria, consideram-se todos os relatos sobre o que acontece — ou não — no cotidiano da creche, tendo, como foco, as relações raciais, com atenção às causas de uma possível ausência de práticas antirracistas. Busca-se também uma compreensão do ponto de vista de quem vive o dia a dia com as crianças, atravessado por diferentes contextos: administrativos, pedagógicos e estruturais.
O papel da formação docente na constituição de práticas antirracistas, sob a perspectiva das docentes e gestoras.	Nesta categoria, elencam-se todos os depoimentos que tratam da formação docente: como ocorre, os desafios, possibilidades e sugestões, na perspectiva de quem vive o chão da creche diariamente.

Fonte: Elaboração própria.

Definidas as categorias, passou-se à terceira etapa, ou seja, o tratamento dos resultados. Assim, realizaram-se inferências e interpretações dos dados coletados, apresentados na seção 6 desta dissertação.

5.2 O campo da pesquisa

O presente estudo, como já informado, foi realizado em uma creche municipal de Santo André, na região do Grande ABC Paulista⁷. O município tem, no total: 44 creches que atendem a bebês e crianças bem pequenas, na faixa etária de 0 a 3 anos; 66 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), nas quais se oferece atendimento às turmas da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), bem como às do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); 5 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) que atendem apenas a crianças de 4 e 5 anos; 5 Centros Públicos de Formação Profissional (CPFP) que, além de cursos profissionalizantes, oferecem a Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial; e 12 Centros Educacionais (CESA), que oferecem atividades educacionais, artísticas, esportivas, pedagógicas, culturais e de lazer.

O município, em cumprimento ao que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), sancionado em 25 de junho de 2014, tem o seu Plano Municipal de Educação – PME (SANTO ANDRÉ, 2015), sancionado em 20 de julho de 2015, com vigência de 2015 a 2025. Essa legislação resguarda o princípio da continuidade administrativa e preza pela garantia do direito à educação de qualidade.

O PME, a partir de sua elaboração, elenca inúmeros desafios no cumprimento de metas e estratégias, por exemplo: a ampliação de vagas em creches; a elevação de escolaridade mínima de 12 anos da população andreense; o financiamento da educação; e a diminuição das desigualdades educacionais, entre elas as decorrentes do racismo, o que vai ao encontro da presente investigação.

O bairro onde está localizada a creche onde ocorreu a pesquisa começou a ser constituída em 1953 e se caracteriza pela história de lutas por melhorias estruturais e sociais, visto que está localizada longe do centro da cidade, em uma região mais periférica e, mais uma vez, nesse processo histórico, foi esquecida pelo poder público. Portanto, dependeu dos movimentos sociais para alcançar direitos como saneamento, moradia, educação e saúde. Vale ressaltar que, em 1977, há registros da primeira organização de bairro e, na década de 1980, o bairro já apresentava melhorias significativas, tais quais rede elétrica e saneamento básico. Entretanto, começaram a surgir outras necessidades, entre elas escolas e linhas de ônibus.

⁷ Composto pelas seguintes cidades: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Mauá, Diadema, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

Historicamente, a igreja católica teve um papel importante no que diz respeito às ações sociais destinadas aos(as) moradores(as) do bairro, bem como ao oferecimento de opções de lazer por meio de suas festividades. Por essa razão, a creche, inaugurada em 1994, recebeu o nome de uma mulher que prestou diversos serviços sociais ao bairro e faleceu, devido a um acidente, no retorno de uma missão, em uma comunidade carente no interior de São Paulo.

Devido à forte influência da igreja na constituição do bairro, recentemente, outra creche, inaugurada para dividir a demanda com a creche pesquisada e outra da região — até então, eram as únicas de todo o entorno, sobrecarregando o atendimento — recebeu o nome de um padre que faz parte da história da comunidade, prestando serviços à população carente.

Atualmente, a região dispõe de ruas asfaltadas, casas de alvenaria, comércio local com padaria, mercado, açougue, farmácia, depósito de materiais de construção, lojas de produtos variados, escola particular (Educação Infantil), escola estadual (Ensino Médio), entre outros, todos no entorno da igreja, que continua sendo uma grande referência. Pelo bairro, é possível encontrar diversas ocupações em vielas, terrenos abandonados e na área verde do local, que tem uma porcentagem significativa ocupada por diversas famílias em busca de moradia. Por conseguinte, apresenta precariedade em relação ao saneamento básico, como coleta de lixo, que ocorre por meio de caçambas, pois o acesso dos veículos adequados para tal não é possível.

No ano de 2023, a creche completa 29 anos de funcionamento, sendo uma referência no bairro, em virtude do atendimento a aproximadamente 385 crianças, em jornadas de período integral (7h às 18h) e semi-integral matutino (7h às 13h) ou vespertino (13h às 18h). Com relação às turmas, atende-se a: três grupos de berçário (por período), composto por bebês de 4 meses a 1 ano e 10 meses; três turmas do 1º ciclo inicial (por período), com crianças de 1 ano e 11 meses a 2 anos e 10 meses; e três turmas do 1º ciclo final (por período), com crianças de 2 anos e 11 meses a 3 anos e 10 meses.

Com relação à estrutura física, a instituição é composta por: 9 salas de referência para as crianças; 2 almoxarifados; 1 ateliê; 1 sala de leitura; 1 cozinha; 1 lactário; 1 sala de professoras; 1 secretaria; 1 sala para equipe gestora; 2 refeitórios; 1 sala multiuso; 3 banheiros para uso das crianças; 7 banheiros para funcionários(as); 1 parque externo; 2 parques internos; e 1 brinquedoteca/solário.

De área verde, a creche conta com um espaço arborizado denominado “bosque” e outro espaço com árvores frutíferas. Devido ao tempo de funcionamento e principalmente às obras de ampliação do prédio para aumentar a capacidade de atendimento em 2012, o espaço sofre com problemas estruturais como infiltrações e danos na rede elétrica, sendo necessárias intervenções constantes da manutenção escolar.

A unidade conta com 90 funcionários(as), distribuídos(as) entre diferentes segmentos como: equipe de cozinha; equipe de limpeza; operacionais; administrativo; equipe docente; auxiliares de educação; estagiárias; e equipe gestora. Grande parte atua no local há algum tempo e sente orgulho em fazer parte de uma instituição que é referência no bairro, pelo atendimento às crianças pequenas; um espaço que faz parte da história de irmãos, tias, tios, primos, primas e até mesmo pais e mães das crianças atendidas atualmente.

No que concerne ao trabalho pedagógico, à creche, como os demais equipamentos do município, tem como base os documentos oficiais nacionais e o Documento Curricular do Município de Santo André (SANTO ANDRÉ, 2019), que organiza o fazer pedagógico de acordo com os direitos de aprendizagem — Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Conhecer-se e Expressar — e os Campos de Experiência — Eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e linguagem, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações —, como orienta a BNCC (BRASIL, 2017).

Acerca da identidade e das necessidades de trabalho, a creche organizou os seguintes projetos coletivos em 2022: “Seu olhar melhora o meu”; “A natureza devolve o que não é dela”; “O brincar e o adulto brincante”; “Biblioteca circulante”; “Ressignificar os olhares e espaços”; e “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Além dessas propostas coletivas, existem projetos de acordo com os ciclos de atendimento e seus interesses. Todas essas ações possibilitam a compreensão da creche como um cenário de grandes acontecimentos e de muitos sujeitos históricos, bem como um território em plena transformação, que oferece às crianças e aos(as) adultos(as) a possibilidade de investigar e entender tudo que está à sua volta, diante da complexidade que envolve o seu cotidiano, considerando que ela pode transcender os muros da instituição e alcançar famílias e comunidade.

Vale ressaltar que a ideia de tratar as relações étnico-raciais como projeto é uma opção da instituição neste momento. Todavia, conforme o que foi tratado até aqui, a temática racial não pode se restringir a um projeto pontual, com começo, meio e fim, o que remete à ideia de Guerreiro Ramos (1955 apud BARBOSA, 2006), segundo o qual a população negra deve ser vista como vida, e não como tema. Dito de outro modo, as discussões e reflexões para uma educação antirracista não podem acontecer apenas em determinados espaços de tempo; trata-se de um processo de reeducação em âmbito social e, por esse motivo, precisa ser constante.

Diante do exposto, a creche pesquisada, em meio às demandas e necessidades, de acordo com as identidades constituídas e construídas, vem buscando, em seu dia a dia, qualificar suas concepções e práticas. Todavia, é possível identificar que as ações coletivas perpassam pela formação individual, no sentido do pertencimento, não apenas racial, mas também social e institucional.

5.3 As participantes da pesquisa

Como já mencionado, a pesquisa contou com a participação de um grupo de 5 professoras e 1 Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), que atuam nos grupos de berçário, 1º ciclo inicial e final — compreendendo, portanto, o atendimento a crianças de 0 a 3 anos e 10 meses —, bem como da equipe gestora da unidade, composta pela diretora e pela assistente pedagógica. Logo, oito foram as pessoas envolvidas na investigação.

O convite foi realizado junto à equipe gestora da creche que, em conversa com o grupo, consentiu a participação, a fim de ampliar as possibilidades de trabalho em relação às questões étnico-raciais, que já vinham sendo discutidas e exploradas por meio de ações da unidade. Como já citado, verificando-se o Projeto Político Pedagógico da unidade, apenas uma professora indicou a necessidade de aprofundar conhecimentos diante da temática, em uma perspectiva de formação individual. Entretanto, tal necessidade formativa é apontada pelo coletivo no PPP, no campo de metas e ações, considerando que o trabalho refletindo as questões étnico-raciais vem sendo uma demanda exigida de maneira mais efetiva pelas redes municipais de ensino.

A necessidade de conhecer mais as possibilidades de trabalho em relação à questão étnica foi definida como ação formativa do grupo, porém de maneira bem ampla. Isso sugere o desejo de avançar na discussão, embora ainda não se tenha definido o percurso, uma vez que tais ações, na qualidade de potencialidades formativas, devem ser contínuas, e não isoladas.

Quadro 2: Identificação das participantes

Designação	Idade	Raça/etnia	Gênero	Formação	Tempo de experiência na docência	Tempo de experiência em creche	Tempo de atuação no município	Tempo de atuação na creche de realização da pesquisa
Professora 1	36 anos	Branca	Fem.	Graduação em Pedagogia. Pós-graduação <i>lato-sensu</i> em Ensino Lúdico e Educação I	6 anos	6 anos	5 anos	2 anos
Professora 2	40 anos	Parda	Fem.	Graduação em Pedagogia. Pós-graduação <i>lato-sensu</i> Educação Especial e Psicopedagogia	20 anos	4 anos	4 anos	3 anos
Professora 3	41 anos	Branca	Fem.	Mestranda Graduação em Pedagogia. Pós-graduação <i>lato-sensu</i> em Educação Infantil e Educação Especial	22 anos	18 anos	20 anos	16 anos
Professora 4	57 anos	Negra	Fem.	Graduação em Pedagogia. Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Letramento e Psicopedagogia	22 anos	5 anos	9 anos	5 anos
Professora 5	48 anos	Parda	Fem.	Graduação em Pedagogia. Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia e Educação Inclusiva	28 anos	12 anos	12 anos	7 anos
Auxiliar de desenvolvimento infantil	25 anos	Preta	Fem.	Graduação em Pedagogia.	_____	6 anos e 6 meses	6 anos e 6 meses	6 anos
Gestora1	39 anos	Branca	Fem.	Graduação em Pedagogia e Educação Física. Pós-graduação <i>lato sensu</i> Neuropsicopedago	20 anos	2 anos	8 anos	2 anos

				gia e Psicomotricidade				
Gestora 2	38 anos	Parda	Fem.	Graduação em Pedagogia. Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Infantil	17 anos	7 anos	7 anos	5 anos

Fonte: Elaboração própria.

Como se vê, todas as participantes são do gênero feminino, com uma variação de faixa etária entre 25 e 57 anos. Quanto à autodeclaração, 3 são brancas, 3 pardas, 1 negra e 1 preta. É importante destacar que não houve interferência em relação às respostas das entrevistadas, porém, para os fins desta pesquisa, vale considerar que uma das que se autodeclararam pardas possui características/ fenótipos da população negra, o que reforça a teoria de que as pessoas precisam se descobrir negras (SOUZA, 1983).

As docentes e uma das gestoras têm pós-graduação e, nesse aspecto, é válido lembrar que a rede municipal de Santo André considera dois cursos *lato sensu* para progressão funcional, acarretando uma porcentagem de acréscimo salarial. O mesmo se dá no mestrado e no doutorado, porém se encaixam na constituição profissional das participantes.

Quatro professoras e a uma gestora têm 20 ou mais anos de experiência docente; uma gestora, aproximadamente 20 anos; uma professora, menos de 10 anos; e a auxiliar de educação acabara de formar e, embora estivesse no ambiente da creche, ainda não atuava como docente. Percebe-se, portanto, que os tempos de atuação em creches no geral, no município e na instituição pesquisada são próximos, com destaque para o tempo de atuação no lócus do estudo, com 16 anos.

Também é importante salientar que, no momento da entrevista, chamou atenção, no perfil das participantes, a questão de suas origens, pois esse tema nem sempre as remeteu às origens familiares no sentido de ancestralidade, de onde vieram os antepassados e o que faziam. Sobre isso, Oliveira (2022) pontua que, apesar dos avanços, ainda a genealogia ignora as histórias negras, sendo um dos motivos do distanciamento, da falta de reconhecimento das suas histórias e distância no pertencimento enquanto origem racial. A autora ressalta ainda que “Existe uma romantização com relação a essas trajetórias que são tratadas de forma desigual, as

“pessoas querem ter uma conexão com um passado europeu, a um sangue azul” (OLIVEIRA, 2022, s.p.)

Tal percepção possibilita uma relação com a fala da professora 5 que, no momento da entrevista, apontou exatamente a necessidade de as pessoas, de maneira geral, saberem de onde vieram, conhecerem os percursos de suas famílias, das pessoas que vieram antes e possibilitaram a existência no tempo presente. Em suma:

Quem foram os seus antepassados? Qual a trajetória da sua família? Qual a origem do seu sobrenome? Perguntas como essas causam inquietações em grande parte da população negro-brasileira que teve, historicamente, sua ancestralidade negada. O apagamento de registros históricos oficiais e o silenciamento do povo negro oculta intensas trajetórias de sobrevivência, resistência e legados (OLIVEIRA, 2022, s.p.).

A possibilidade de a população negra conhecer as suas histórias, ainda segundo Oliveira (2022), também pode ser considerada um ato de resistência, tendo como base o ideal de conhecer o passado, compreender o presente e transformar o futuro. Trata-se, portanto, de uma possibilidade de as gerações atuais poderem olhar para as suas famílias de maneira crítica, entendendo de onde vieram e quem eram. Isso compreende uma busca identitária, reconhecendo a reflexão que permite saber a história de suas famílias.

A percepção da ausência de conhecimento e desvalorização da ancestralidade negra alerta e descortina a negação dessas histórias no currículo das instituições e na constituição das pessoas. Estas últimas, por vezes, diante de suas trajetórias de vida, terão apenas nas instituições a possibilidade de conhecer suas origens e se reconhecer pertencentes e necessárias à sociedade, a fim de romper ciclos até então estruturantes na constituição do país.

O coletivo do qual as entrevistadas fazem parte mostra-se familiarizado com a Educação Infantil no espaço creche, mantendo a perspectiva de estudo e pesquisa, visto as trocas que já acontecem a partir de um projeto intitulado “O seu olhar melhora o meu”. Assim, as educadoras compartilham os percursos formativos, indicam autores(as) e dividem deias e materiais. Essa é uma pista importante do caminho pelo qual o presente estudo, focalizado na formação para a efetivação das relações étnico-raciais, deve ser conduzido, ampliando referências teóricas e, por meio delas, ressignificando a prática, em uma perspectiva antirracista, a partir da

proposta de um percurso formativo, que constitui o produto educacional desta pesquisa

6 “É PRECISO UMA ALDEIA INTEIRA PARA EDUCAR UMA CRIANÇA”: COMPREENDER, PRATICAR E FORMAR PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA CRECHE

O provérbio em destaque suscita uma reflexão concernente a ressignificar a função coletiva da educação, convocando à urgência de uma educação sobretudo antirracista para a transformação de realidades, *a priori*, de crianças negras. Uma educação que só é possível no plural, considerando sua característica coletiva, envolvendo legislações, teorias, políticas públicas, práticas, estruturas. Para tanto, a necessidade aqui refletida é a formação de educadores que aprendam com seus fazeres e relações, tendo em vista que, na troca entre ensinar e aprender, acontecem os saberes, como já anunciava Freire (2006, p. 21): “não há docência sem discência”.

A defesa de uma formação docente que tenha, como perspectiva, a efetivação de uma educação antirracista na creche convida a refletir sobre a necessidade de “recontar a história do pensamento educacional e reinventar a docência” (ARROYO, 2014, p.10). Com isso, tenciona-se revelar outra história da educação no Brasil, possibilitando aos “Outros Sujeitos” (ARROYO, 2014) o reconhecimento de seus percursos negados e ignorados na constituição do país.

Na medida em que em nossa história política, cultural esses coletivos foram decretados à margem da história intelectual e cultural sua condição de sujeitos de formação intelectual, cultural, política foi ocultada, ignorada, conseqüentemente suas pedagogias como sujeitos sociais, culturais não foram reconhecidas na história oficial das ideias, concepções e práticas pedagógicas (ARROYO, 2014, p. 12).

Foram mais de três séculos de regime escravagista *versus* 135 anos da conservadora e curta Lei Área, que determina o fim legal do regime escravocrata no país, ainda inacabado até hoje (GONÇALVEZ, 2018). Nesse viés, a educação, na qualidade de travessia para a efetivação de práticas antirracistas ainda está apenas em seu início, exigindo coragem para o enfrentamento de se falar de racismo em um Brasil que ainda nega sua história e principalmente a história daqueles(as) que o construíram de maneira literal. Essa coragem torna-se ainda mais necessária quando se intenta efetivar uma educação antirracista com crianças de 0 a 3 anos no território da creche.

Em tempos revolucionários, nos quais as ditas minorias têm reafirmado sua existência, transcendendo a negação de seus corpos, sua intelectualidade e sua cultura, as instituições de educação, em suas diferentes etapas, precisam assumir o compromisso de legitimar tais lutas criando espaços de diálogo e produção de conhecimento a fim de desconstruir uma pedagogia única (ARROYO, 2014). Em consonância, Gomes e Silva (2011) salientam a necessidade de compreender e assumir a diversidade nos processos de conhecimento. De acordo com as autoras:

[...] a diversidade é mais do que uma questão colocada à sociedade, à escola e ao currículo para ser tratada sem preconceitos. Ela é um componente dos processos de socialização, de conhecimento e de educação. Sem compreendê-la e assumi-la não equacionaremos profissionalmente os processos educativos. Reconhecê-la é assumir uma nova relação com os processos de construção de conhecimento, dos valores e das identidades. É assumir uma nova postura profissional. Mas para avançar na discussão do trato pedagógico da diversidade é preciso saber o que pensam os/as professores (GOMES; SILVA, 2011, p. 22).

Concordando com as autoras, no sentido de que é preciso conhecer o que pensam os(as) docentes e também os(as) gestores(as), construiu-se, no presente trabalho, uma escuta à suas vozes. Sendo assim, nesta seção, discorre-se sobre os saberes docentes e das gestoras no que diz respeito à compreensão, às possibilidades, aos desafios e aspectos necessários à formação, que visem à construção de práticas antirracistas, compreendendo e reafirmando a educação como um ato político desde a creche.

6.1 A educação antirracista, segundo a compreensão das docentes e gestoras

Em janeiro de 2023, a lei 10.639/03, que normatiza o trabalho com as relações étnico-raciais completou 20 anos de existência e, apesar de uma visibilidade maior nos últimos anos, ainda existem muitos questionamentos em relação à sua efetivação. Isso porque, apesar de seu caráter legal, as ações, na maioria das instituições de educação, acontecem de maneira pontual, o que não reverbera no cotidiano de maneira geral, inclusive no que diz respeito à formação docente. Essa percepção foi destacada por uma das participantes da pesquisa, que alerta:

A lei é obrigatória, mas a formação não é obrigatória e aí as coisas não combinam e as pessoas não sabem muito o que estão fazendo, não se sentem preparadas e também não existe uma preocupação do sistema educacional de fazer isso realmente virar um projeto institucional contínuo

olhando para as raízes do problema. O que eles querem é a garantia da lei, pra falar que existe e que é obrigatória. Não tem formação, não tem incentivo, sei lá, não tem projeto, as coisas não se ligam, são soltas (ADI)

No depoimento da educadora, verifica-se o caráter descontínuo e fragmentado da formação, no que se refere à temática, bem como a falta de um projeto sério que enfrente “as raízes do problema”. Sabe-se que, mais do que conhecer, é preciso compreender as legislações, um pressuposto fundamental para abarcar os fazeres docentes, reconhecer sua profissionalidade e, nela, as intenções e transformações no que corresponde à ressignificação das ações pedagógicas e, sobretudo, do papel da educação na sociedade. Porém, é importante destacar que essa compreensão, além da dimensão individual, perpassa pela constituição coletiva, pois é nas relações interpessoais que os sujeitos se constroem. Nessa perspectiva, uma das gestoras aponta: “*Consigo enxergar a necessidade, mas precisei voltar e me compreender, para depois conseguir levar a discussão para o grupo*” (GESTORA 2).

Na ação de voltar-se e compreender-se, cabe uma reflexão da necessidade de conhecer a história do povo brasileiro, quem é, de onde veio e qual sociedade almeja. Essa necessidade, apontada pela Gestora 2, possibilita relação com as ideias de Ribeiro (2019, p.32-33): “perceber-se é algo transformador. É o que permite situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante de grupos sociais vulneráveis”.

A responsabilidade ética nos fazeres docentes na educação permeia o conhecimento do contexto histórico do Brasil. E, mais uma vez, reafirma-se a problematização de Ribeiro (2019), segundo a qual é extremamente danoso as pessoas não conhecerem a história daqueles(as) que construíram o país, tendo como referência apenas um grupo social. Dessa maneira, compreender-se é saber também a história familiar, dos(as) que vieram antes; é conhecer e reconhecer a ancestralidade e suas influências — ou não — no cotidiano, considerando que a história do povo negro não fez parte da formação escolar do brasileiro, o que dificulta o pertencimento e o reconhecimento de seus percursos e resistências.

Sendo a educação uma ação que transforma pessoas, e elas, por sua vez, transformam o mundo (FREIRE, 2006), é importante lembrar o que caracteriza a educação no documento de maior importância do Brasil. De acordo com a Constituição de 1988, em seu artigo 205: “a educação é um direito de todos e dever

do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A partir desse desígnio, não é possível pensar em educação de maneira universal, sem os recortes sociais necessários para a compreensão da complexidade que abrange o cenário educacional do país. Nesse sentido, a educação, “como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, tem, pois, de estar associada aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros” (GOMES; SILVA, 2011, p. 18).

Dito isso, no que tange à história do Brasil, a pauta antirracista se faz necessária, considerando que:

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há de se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora (BRASIL, 2013, p. 19).

Sendo, nesse contexto, uma necessidade intrínseca, a educação antirracista constitui-se, para uma das docentes entrevistadas, ainda como uma indagação: “*O que se entende por ser antirracista? O que quer dizer ser antirracista?*” (PROFESSORA 3). Os questionamentos levantados pela entrevistada são pressupostos para a efetivação de práticas efetivas, à medida que, segundo ela, apenas com essas respostas serão possíveis, de fato, ações mais reais e significativas para docentes e crianças. Continua a professora: “*Ahh, mas não vou usar essa informação com a criança, mas você tem que ter essa informação/formação, você não deve saber só o que vai explorar com as crianças, precisa ampliar*”. Em sua argumentação, reflete sobre o que pode ser interpretado como um conhecimento elaborado acerca do contexto e suas intencionalidades, porém deve ser ressignificado e reelaborado de acordo com as necessidades das crianças.

Essa ideia remete ao conceito de profissionalidade, no qual os saberes e experiências são utilizados conforme os diversos contextos. Desse modo, ampliar é o percurso de construção de um conhecimento, contrapondo-se a práticas superficiais, reafirmando o compromisso e a responsabilidade social diante do trabalho com as crianças na creche.

Esses questionamentos mostram uma fragilidade da educação de maneira geral, concernente à superficialidade com a qual a temática é tratada, entendendo-se que os conceitos chegam até o chão das instituições, mas não são discutidos em relação aos seus significados. Isso dificulta a compreensão e, conseqüentemente, a efetivação na prática, conforme se verifica no depoimento de uma das gestoras da creche quando questionada sobre o seu conhecimento sobre a lei 10.639/03:

A 10.639 é da África né? Conheço, mas assim eu sei que ela existe, porque alguém falou pra mim, agora eu nunca fui atrás, eu sabia que ela existia. No Estado ela fazia parte do currículo mesmo, aqui em Santo André eu creio que por estarmos na creche acredito que é menos difundido, porque perpassa entre o que eles precisam saber e como eles vão saber, então é complicado. Mas, eu sei que é obrigatório, se não me engano uma das primeiras provas de concurso que eu fiz caiu sobre ela e eu acertei porque sabia que ela existia. Agora o que fazer e pra onde vai é um desafio. Inclusive estava conversando com a AP sobre isso, eu preciso aprender, inclusive sobre os termos, hoje a gente se constitui como? Existem as pessoas que gostam de serem chamadas de negro, de preto. Pode chamar de preto? Não pode? Enfim, eu ainda preciso entender algumas coisas, mas eu conheço (GESTORA 2).

A fala dessa gestora leva a questionar o lugar da creche nas discussões antirracistas, pois, segundo afirma, nesse território, a temática é menos difundida. Ademais, suscita a reflexão acerca de como as mudanças de vocabulário, de acordo com o tempo histórico, determinam as percepções e práticas, como reeducação social.

Sobre a discussão das relações raciais na Educação Infantil, uma das entrevistadas compreende a modalidade como “*base da educação, então tem que começar dali mesmo*” (PROFESSORA 1), reforçando a obrigatoriedade da legislação. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 36) definem que, na Educação Infantil:

[...] os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas,

sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação.

Observa-se aqui uma contradição, pois, se os sujeitos dessa etapa precisam ser acolhidos e respeitados em suas necessidades e singularidades, qual o motivo para que a educação antirracista não seja tão difundida nesse território? Essa indagação corrobora a afirmação de Rosemberg (2012), de que a ausência do termo “Educação Infantil” na Lei 10.639/03 é uma marca da desvalorização dessa etapa do ponto de vista histórico e a percepção das crianças pequenas como sujeitos de “vir a ser”, e não a de que, desde o nascimento, são sujeitos de direitos. Os relatos de duas professoras confirmam essa ideia:

Então, de manhã eu trabalho com Ensino Fundamental, o que a gente trabalha é a questão da cultura e do quanto ela influencia no nosso, na nossa vida, no hoje, na construção do Brasil, na construção do povo brasileiro. É mais nessa parte que a gente foca. Acho que hoje eles (Ensino Fundamental) já têm uma cabeça assim também mais formada a respeito do assunto, então eles debatem com a gente sobre o assunto, eles trazem coisas que eles vivenciaram e que eles viram... Com os pequenininhos, a gente... não sei, eu não vejo, eles não veem tanta diferença ainda dessa questão. Para a creche, eu acho difícil falar desse tema (PROFESSORA 2).

Eu acho assim, é o que eu procuro, eu dou aula para os alunos do Ensino Médio, eu até comentei com uma colega de trabalho, eu falo muito com eles essa questão do posicionamento, da luta, das nossas raízes, eu trabalhei com eles sobre a consciência negra, mas uma coisa eu me culpo, uma coisa muito superficial, eu por ser uma negra que não me aprofundo dos direitos que eu poderia me apropriar, acho vazio o que eu passo pra eles, acho que eu poderia me posicionar mais. Eu compreendo que é uma lei que poderia nos amparar, porque muitas vezes a gente sabe que as pessoas sofrem racismo, as pessoas sofrem preconceitos e eu vejo que a lei que deveria ser ao pé da letra, mas quem tem dinheiro consegue se livrar, para lá um valor e é absolvido, mas já é uma luta, uma grande conquista por existir, só poderia ser mais efetiva (PROFESSORA 4).

Bento (2012) se opõe a tal ideia e reconhece que as crianças negras, desde bem pequenas, já sentem diferença na maneira como são tratadas, o que perpassa olhares, gestos e expressões. Assim, não faz sentido que as ações antirracistas não estejam presentes desde a creche.

Insistir nesse espaço como o início de uma ruptura com o racismo permite, ainda, a quebra do paradigma acerca do mito da democracia racial, que insiste em colocar as crianças como iguais quando, na realidade, não só a questão de raça. Além disso, fatores de ordem social e de gênero influenciam as discriminações diárias, às quais estão submetidas, desde que nascem, meninas e meninos negros(as). Sendo assim, a associação equivocada da creche a um território de

atendimento a crianças que “ainda serão”, junto ao mito da democracia racial, é uma ideia que exerce influência sobre as práticas e desafiam a compreensão de uma educação antirracista, rompendo com um “silenciamento” (CAVALLEIRO, 2003) que desumaniza.

Sobre o tempo histórico e as mudanças no vocabulário, destacam-se não apenas as indagações acerca de expressões, como o uso das palavras “negro” e “preto” — dúvida apresentada pela Gestora 1 —, mas também as mudanças em relação ao conceito de identidade que, para além de saber o nome ou as cores dos olhos e cabelos, no contexto atual, deve ser entendida como um reconhecimento de ancestralidade e cultura. Logo, ao passo que se busca, nesta subseção, uma compreensão de educação antirracista, a valorização de identidade pode ser concebida tal qual uma ação sobre o modo como essa educação se caracteriza, no sentido de um princípio de trabalho com crianças pequenas, que precisam ter não apenas seu fenótipo representado nas diversas situações, mas também as histórias de vida e cultura de suas famílias. A construção de uma identidade positiva de si e do(a) outro(a), portanto, transcende a aparência e a abarca as “experiências humanas” (GOMES; SILVA, 2001, p. 17).

A partir do princípio de valorização de identidade das crianças, suas famílias podem reafirmar e resgatar o seu pertencimento, ou seja, a ação transcende os espaços da creche:

As crianças elas, olha eu não sei, eu acho que a gente e precisa se constituir um pouco enquanto rede, um pouco não né, muito no sentido de conhecer essas crianças, para que a gente possa trabalhar sobre isso. Primeiramente entender as crianças, talvez uma ideia um pouco batida a questão da identidade. Como cada família se enxerga o que elas acham a respeito, o que não acham (GESTORA1).

Ou seja, a compreensão de uma educação antirracista perpassa também as histórias e o modo de vida dessas famílias, acolhidas nos espaços junto de suas crianças.

Nós somos frutos disso! Eu sou uma pessoa que sou fruto disso, a minha vó era filha de negro e índio, o que chamamos de bugra. Eu sou negra! “Ah, mais você é tão branquinha, tão clarinha!” Mas eu faço parte desse inconsciente. Eu faço parte disso. Então aqui a gente procura dar referências sim do negro, do índio e também de outras etnias, trabalhar com as crianças, apresentar. Então a gente precisa tentar suscitar nas crianças a questão do pertencimento, nós estamos em um país miscigenado, estamos em um país onde nós temos uma dívida grande com essas pessoas, com os nossos ancestrais. Nós não podemos deixar morrer essa história, nós

não podemos deixar isso passar, precisar estar sempre valorizando (PROFESSORA 5).

A partir dessa ideia, conhecer as identidades individuais e coletivas é uma maneira de entender de onde se veio, a fim de compreender quem se é e o que se quer ser.

No viés da constituição de identidade, a Gestora 1 afirma: *“Acho que é necessário, mas demorei pra entender, achei que algumas coisas reforçavam, com as crianças sempre pensei que elas eram todas iguais, estou me reeducando”*. Seu depoimento revela uma mudança de concepção, conforme o tempo histórico, das potencialidades e singularidades das crianças, mas principalmente de uma mudança de atitude com relação a se reeducar diante do que sabe e compreende até então, reinterpretando contextos vividos.

Reeducar-se, nesse sentido, pressupõe reconhecer privilégios, isto é, contrapor-se a ideia de um sujeito universal, refletindo e ressignificando o conceito de lugar de fala, visto que todas as pessoas o têm, pois ocupam um lugar social.

O conceito de lugar de fala discute justamente o lócus social, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum. É isso que permite avaliar quanto determinado grupo - dependendo de seu lugar na sociedade – sofre obstáculos ou é autorizado e favorecido. Dessa forma, ter consciência da providência branca nos espaços de poder permite que as pessoas se responsabilizem e tomem atitudes para combater e transformar o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira (RIBEIRO, 2019, p. 35).

Reeducar-se pode se relacionar com a identidade, à medida que possibilita olhar para si, como uma autorreflexão acerca de seu lugar no mundo e das compreensões das diferentes infâncias que atravessam a maneira como as relações são construídas:

E no ambiente da escola, eu já ouvi aqui, em vários anos falas, completamente problemáticas, nessa questão do racismo, principalmente em relação ao cabelo das crianças, eu penso: gente você está em um ambiente educacional, você é um professor, um profissional de educação e você tem esse tipo de visão, fala, nesse ambiente e direcionada a uma criança, enfim coisas horríveis (ADI).

Nesse caso, o cabelo é um marcador social que tem uma abrangência significativa na infância de crianças negras. Por esse motivo, compreender as diferenças é romper com o modelo estético, conforme pontua Abramowicz (2010). No entanto, o cotidiano dessas crianças ainda continua sendo de negação e da dificuldade de construir uma imagem positiva de si (SANTIAGO, 2020).

O negro ainda não se aceita como negro, ele se culpa por ser negro, por isso que desde os pequeninhos aqui na creche teria que ter esse caminho mesmo, para essa criança já crescer com essa educação, com essa formação sabendo o que é ser negro, dessa luta, desse posicionamento, de como agir e como buscar seus direitos e deveres. É muito vago ainda. A educação falha... esse educar tem que ser todos os dias (PROFESSORA 4).

A ausência de representatividade e a supervalorização do branco implicam a aceitação e a culpa citada pela docente, o que reafirma a ideia de Ribeiro (2019, p. 24), para quem “o mundo apresentado na escola era dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido”. Essa atitude dificulta reconhecer o pertencimento étnico, acarretando, de acordo com Sousa (1983), “marcas sociais”, qualificadas como feridas deixadas pelo racismo.

Diante dos relatos das entrevistadas, observa-se que a compreensão do que seja uma educação antirracista ainda apresenta alguns desafios. As próprias docentes explicitam suas dúvidas e denunciam a falta de um processo formativo que, de fato, aprofunde tal discussão no cotidiano da creche. O que existe são informações que, na prática, colocam a educação antirracista como algo improvável: “Dizer ao pé da letra, assim eu sei, eu conheço, mas dizer qual a compreensão, tenho medo” (PROFESSORA 4).

As docentes observam a necessidade do trabalho com as crianças da creche e reconhecem a demanda de se familiarizarem com a temática, no sentido de dívida histórica, como pontua a Professora 5, que lamenta que, no Brasil, as poucas ações que acontecem buscam apenas responder à legislação:

Triste que tenha tido que virar lei, se você vai a outros países, desenvolvidos, não é lei é cultura, faz parte, valorização da cultura. Mas é importante, foi importante fazer. E a gente aqui, faz com tranquilidade. A gente gostaria de mais acesso a materiais, mais livros, uma escola que tivesse um acervo maior de bibliografia pra gente poder trabalhar, porque tudo que a gente tem, somos nós que vamos atrás com nossos recursos, porque a gente acredita (PROFESSORA 5).

Já a ADI apresenta uma leitura mais crítica da compreensão de educação antirracista e estabelece relações críticas sobre suas vivências no ambiente de trabalho, no que diz respeito ao trato com as crianças, bem como ao desenvolvimento de ações. De acordo com as suas percepções, a efetivação das práticas, nesse viés, perpassa a valorização da identidade das crianças, uma vez

que, na Educação Infantil, existe um trabalho recorrente sobre a construção da identidade; que ela possa ser positiva desde então.

A identificação também cria espaços para outras pessoas também se identificarem. Enfim, eu sinto isso, os projetos são largados. Não existe um incentivo, os professores tem uma formação defasada. Eu estou terminando o curso de Pedagogia agora e vou dizer pra você, se fosse só pela formação que eu tive lá, eu não conseguiria propor uma educação antirracista da maneira correta, porque você tem uma formação que nem um panorama histórico, profundo, enraizada te dá. Então é uma coisa assim largada (ADI).

A compreensão das docentes e gestoras sobre a educação antirracista remete ao conceito de curiosidade ingênua (FREIRE, 2006), decorrente de questionamentos cotidianos. Trata-se de uma curiosidade natural, mas que indaga sobre o quê, como e por quê. Nas palavras do autor “curiosidade ingênua que, desarmada, está associada ao saber ao senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez metodicamente [...] se torna curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2006, p. 31).

Tal curiosidade pode transformar-se em epistemológica por meio de processos formativos que partam da prática e da reflexão sobre a prática. Conforme descreve Freitas (2008, p.108), “a curiosidade epistemológica é elemento indispensável à formação do(a) educador(a), cuja experiência profissional deverá promover o exercício sistemático da curiosidade no processo de pensar e de estudar a própria prática”. Ademais,

*Especialmente nas obras da década de 90, a curiosidade é tematizada e adjetivada como epistemológica. A criação do termo *curiosidade epistemológica* traduz, em síntese, o entendimento de Paulo Freire acerca da necessária postura para que o ato de conhecer se efetive numa perspectiva crítica. A *curiosidade epistemológica* não é qualquer curiosidade, mas é a que está ligada ao difícil, mas prazeroso, ato de estudar. É própria da *consciência crítica* (ver verbete) e se desenvolve no processo de *conscientização* (ver verbete). A promoção da *curiosidade ingênua* à *curiosidade epistemológica* requer o desenvolvimento da *rigoriedade metódica* (ver verbete) e representa um desafio à formação com educadores/as (FREITAS, 2008, p.107).*

Neste trabalho, a curiosidade epistemológica pode ser concebida como a busca de fundamentação, princípios e ações para uma educação que seja, de fato, antirracista. A partir de sua abrangência, o conceito de curiosidade epistemológica não permite pensar e fazer errado, ou seja, conhecer o contexto histórico do Brasil e continuar silenciando e negando o racismo impregnado na sociedade, que atinge

crianças desde o seu nascimento. Dialoga-se, assim, com outro conceito freiriano, o de “pensar certo”:

Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige pensar certo - que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente (FREIRE, 2006, p. 33-34).

Destarte, pensar certo, no âmbito da educação antirracista, é garantir o que define a legislação no que diz respeito à educação como direito de todos e todas, já que é urgente produzir a compreensão do que vem sendo comunicado nos documentos normativos há anos e dialogar com as práticas, buscando segurança na argumentação. Pensar certo para que, além das práticas com as crianças, a educação antirracista perpassasse a experiência das docentes, que, por vezes, observam, porém não conseguem articular e denunciar o racismo que também as atravessa: *“Eu sofro também racismo com meus alunos em sala de aula no Ensino Médio” (PROFESSORA 4)*.

Por fim, é preciso pensar certo para que, por meio de fatos e percepções, se possa reafirmar o compromisso com a formação de um “mundo mais justo, liberto e igualitário” e com uma educação “que precisa estar sempre aberta às diferenças e ao novo na história, sem abrir mão de sua política a favor dos oprimidos” (ZITKOSKI, 2008, p. 312).

6.2 Percepções docentes sobre as práticas pedagógicas antirracistas no dia a dia da creche: desafios e possibilidades

Como já dito, educação é uma prática social humana e um direito de todos e todas (BRASIL, 1988). Ocupa, portanto, papel essencial no processo de humanização. Sendo assim, a prática pedagógica deve ser organizada de forma intencional para atender às expectativas educacionais de dada comunidade social, exigindo consciência dos(as) docentes em sua atuação. Isso implica a necessidade de reorganizar-se e recriar-se, à medida que a vida, o cotidiano e a existência a invadem (FRANCO, 2016).

Franco (2016) assevera que as práticas pedagógicas exigem reflexões contínuas e coletivas, sempre considerando a construção humana, que pode ser caracterizada como transformadora. Por conseguinte, elas combinam com processos lineares, ou seja, contínuos e sem mudanças. A inteligibilidade das práticas pedagógicas assume um caráter transgressor à medida que são emancipatórias, críticas e inclusivas.

No que concerne à Educação Infantil, além de tais características, as DCNEI estabelecem que as práticas pedagógicas devem ter, como eixos norteadores, as interações e brincadeiras (BRASIL, 2010). Eles, por sua vez, precisam garantir experiências que possibilitem “o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar” (BRASIL, 2013, p. 93). Mais especificamente:

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (BRASIL, 2013, p. 88-89).

Sendo a identidade construída por meio do corpo e na convivência com o(a) outro(a) (BENTO, 2012), é importante fazer um recorte em relação às práticas pedagógicas que perpassam o currículo sob, a ótica da garantia de direitos para bebês e crianças bem pequenas na perspectiva antirracista. Isso sugere uma reflexão sobre o que seriam tais experiências corporais para as crianças negras que, desde cedo, estão sujeitas a serem silenciadas devido a sua condição racial, dificultando que possam reconhecer o seu pertencimento. De acordo com Ribeiro (2019, p. 25) “a falta de reflexão, constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial”. Ou seja, não problematizar o contexto da constituição do Brasil é desconsiderar esses corpos e suas características.

Diante disso, os desafios e possibilidades, sob o olhar das docentes e gestoras participantes, são explorados doravante, a fim de somar à discussão

impressões, conhecimentos, questionamentos e a diligência de estratégias para um percurso antirracista na creche.

Como desafios, destacam-se, nos depoimentos das Professoras 1, 2, 3 e 4, a ausência de práticas consideradas antirracistas e ações que funcionam apenas como paliativos, sem concretude no dia a dia. Vale lembrar que, acerca da compreensão, apenas uma das docentes entrevistada questiona o que, de fato, seja o percurso de uma educação antirracista, conforme discutido na subseção anterior.

Eu vou falar por esse ano (pausa) eu senti falta, acho que a gente não teve nada específico, digamos assim, tipo teve vários projetos, tudo, mas eu acho que não teve nada específico para trabalhar este ano, aí eu não sei tipo cada professor no individual o que foi feito. Eu acho que é possível, porém eu tenho muita dificuldade mesmo nessa questão de abordagem (PROFESSORA 1).

Acho que é processo, a gente ainda está no processo, pelo menos eu, enquanto professora de creche para mim tem sido algo novo, então estou no processo. Para a creche, eu acho difícil falar desse tema (PROFESSORA 2).

Eu preciso melhorar isso na minha prática, parece que as coisas se perdem no meio do caminho, tem algumas brincadeiras, quer ser uma coisa mais sistemática, eu digo no meu trabalho. Tem umas coisas muito pontuais, pra mim tem que ser o ano todo, para trabalhar o ano todo você precisa ter muito conhecimento, se você não tem conhecimento, não dá pra trabalhar isso o ano todo (PROFESSORA 3).

A gente ainda fica apagando fogo! A discussão de apagar fogo acontece uma coisa apaga o fogo, acontece outra apaga. Não tem que ser a discussão de apagar fogo, se fosse contínuo, não precisaria apagar fogo (PROFESSORA 4).

O relato da Professora 2 reafirma a denúncia de Rosemberg (2012) acerca da ausência de discussão antirracista na Educação Infantil, como uma consequência histórica de desvalorização desse território. Conceber ser difícil “falar desse tema” (Professora 2) no espaço da creche e, conseqüentemente, não articular práticas antirracistas, afasta a instituição do que preconiza o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), segundo o qual essa etapa, a primeira da Educação Básica, estabelece as bases da personalidade humana, da vida emocional e da socialização.

Na qualidade de etapa fundamental na construção da identidade das crianças, a construção de sua personalidade, suas emoções e o modo como interagem com o mundo e as pessoas à sua volta escoam para as relações étnico-raciais. Dessa forma, é imprescindível considerar que, embora a formação docente esteja em processo para ações antirracistas, como argumenta a Professora 2, as

práticas precisam ser efetivadas, pois, como já discutido, o tempo das crianças é o agora, e a construção de uma imagem positiva de si resulta em consciência de pertencimento, elemento fundamental para o engajamento na luta política (BENTO, 2012). A constituição de identidade desde a creche refere-se também ao princípio de cidadania que, mesmo sendo um grande desafio, pode ser o início de um processo que intenta romper com os efeitos do racismo, não apenas na creche, mas em um contexto social mais abrangente.

A Professora 1 reconhece a existência de diferentes projetos, porém eles não trazem, em suas concepções, o foco antirracista, o que reforça a ideia de Guerreiro Ramos (apud BARBOSA, 2006) sobre o “negro tema”, e não o “negro vida”. De maneira geral, o grupo docente ainda não relaciona as ações cotidianas com as relações raciais, não reconhecendo as minúcias desse fazer como possibilidades antirracistas. Isso se torna um desafio, pois, diante da ausência de problematizar o cotidiano, a abordagem torna-se superficial e pontual. Do ponto de vista das Professoras 3 e 4, tais abordagens seriam evitadas se os processos de discussões e formações fossem contínuos, legitimando o que afirma Duarte (2012, p.158: “as relações raciais não podem ser exploradas de maneira pontual, devem fazer parte do cotidiano, ser algo comum”, visto que a educação pode exercer forte ação na prevenção do racismo e promoção da igualdade.

A busca por conhecimento apresenta-se no depoimento da Professora 3, quando destaca que é preciso conhecer melhor a fundamentação teórica para levar propostas às crianças e, assim, ampliar as possibilidades de atuação, sair do senso comum e dos modismos pedagógicos para em um processo de reflexão sobre a prática e construir conhecimento sobre a temática. Contudo, ocorre o contrário; as ações são sempre na perspectiva de “*apagar fogo*”, como pontua a Professora 4, de acordo com as situações vividas.

A construção do conhecimento sobre as questões raciais na creche constitui-se em um desafio diante da complexidade do assunto e da ausência de uma discussão mais sistematizada, o que termina por afastar as docentes do contexto antirracista. Na percepção da Gestora 1:

Então é isso, reeducação de toda a sociedade, porque por enquanto a impressão que eu tenho é, precisa ser cumprido, como? A qualquer custo ... Fica nas mãos das assistentes pedagógicas, ai elas que lutem, as professoras que lutem [...] Acredito que as próprias professoras negras não sabem, elas sabem do lugar de fala, do que foi vivido, sofrido, agora como

mudar o cenário, elas não sabem também, porque elas não têm essa formação. Não querem porque não conhecem. Não conheço, então não quero. Eu não sei, então eu não quero. Na verdade, mais um medo de se indispor, de falar alguma coisa errada e provocar outras situações. Falta de confiança e conforto por falta de conhecimento, medo de errar. Eu mesma tenho.

O contexto descrito pela participante permite inferir o quanto as relações étnico-raciais ainda são colocadas no lugar do silenciamento. De acordo com Ribeiro (2019, p. 38), esse silêncio “é cúmplice da violência” e, como denuncia Cavalleiro (2003, p. 98) “atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola”.

O medo explicitado pela gestora repete-se na fala da Professora 4, em relação à sua compreensão sobre uma educação antirracista: *“tenho medo de dizer”*. Talvez esse sentimento se perpetue diante da polarização de algumas discussões atuais, inclusive surgidas na própria rede de Santo André, na qual a pesquisa foi realizada. Assim, muitas docentes e gestoras preferem negar a enfrentar. Em suma,

“Silencia” um sentimento de impotência ante o racismo da sociedade, que se mostra hostil e forte. “Silencia” a dificuldade que se tem em falar de sentimentos que remetem ao sofrimento. “Silencia” o despreparo do grupo para o enfrentamento do problema, visto que essa geração também aprendeu o silêncio e foi a ele condicionada na sua socialização. (CAVALLEIRO, 2003, p. 100)

Outro desafio apontado pela ADI pode ser interpretado como um imediatismo de ações que não permite uma reflexão fundamentada a respeito da temática racial, abrindo margem para equívocos de práticas descontextualizadas e até mesmo, de maneira inconsciente, reforçando estereótipos e não problematizando situações racistas. Para além das práticas pedagógicas, existe a ausência de políticas públicas que possam de fato exercer o seu papel, ou seja, a promoção de bem-estar da sociedade, relacionado, por sua vez, a ações bem desenvolvidas na garantia de direitos:

Agora as pessoas por conta das leis 10.639 e 11.645, agora têm uns projetos aí, lançaram uns projetos, mas sinceramente assim, parece que “isso é uma lei vocês terão que trabalhar”, mas não existe uma formação, eu não sinto que os professores estão preparados, formados, aptos a trabalharem essas temáticas da maneira como deveriam para fazer sentido. É sempre uma coisa muito pontual, vamos ler o livro x sobre essa temática, e aí? Vamos comprar bonecas negras, e aí? [...] e depois disso, não se amarra, não existe um projeto, para trabalhar esse projeto, entendeu? É uma coisa assim, tem que trabalhar essa temática, como? Ninguém sabe ninguém diz (ADI).

A ausência de discussões mais sistematizadas sobre a questão das relações étnico-raciais tem, como consequência, uma repetição de ações que persistem em desumanizar crianças, sobretudo negras, à medida que as expõe a situações “que as empurram e as mantêm em permanente estado de exclusão da vida social” (CAVALLEIRO, 2003, p. 100).

Porque uma das primeiras experiências racistas da criança negra é na escola, pra mim da Educação Infantil ao Ensino Médio a escola era um ambiente de violência, violência atrás de violência, violentíssima. (ADI)

Com as crianças, isso é uma questão, eu tenho essa questão ... Um pouco estranha mesmo, porque a gente sabe que existe um tratamento diferente para, entre as crianças negras e brancas, quase que inconsciente das pessoas. (ADI)

A violência descrita pela participante pode ser entendida como ausência de representatividade: os apelidos, a desvalorização de fenótipos negros, a cor da pele e o cabelo, principalmente. No que concerne ao tratamento às crianças negras, Santiago (2020) sinaliza a falta de afeto para com elas; no caso das crianças bem pequenas, tem-se o colo como ação principal. O cotidiano da primeira infância, faixa etária atendida no território da creche, exige dos profissionais uma responsabilidade com o cuidar, e o colo, no contexto, é símbolo de afeto. Assim, “as crianças negras podem aprender e ‘experienciar’ desde muito pequenas que o afeto e o cuidado fazem parte da infância vivenciada somente por crianças brancas” (SANTIAGO, 2020, p.14).

A percepção da ADI, bem como a argumentação de Santiago (2020) reafirmam o posicionamento de Cavalleiro (2003, p. 101):

A escola tem se mostrado omissa quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra, no cotidiano, o que converge para o afastamento dela do quadro educacional. Se o acesso à educação representa um direito de todos os cidadãos, é contraditório o espaço escolar não estar preparado para receber crianças negras, essencialmente em um país de maioria negra.

Dados esses desafios e toda a complexidade que os envolve, ressalta-se a fala da Gestora 2: “*Corresponsabilidade de todas as pessoas, segmentos, Secretaria de educação. Uma das educadoras falou esses dias que existem muitas nuances, porém não é possível esperar mais, as ações são urgentes*”. Ou seja, muito ainda precisa ser feito, porém considerando o tempo das crianças, isto é, o agora, as ações precisam se efetivar, pautadas em fundamentação teórica, principalmente no que diz respeito ao contexto histórico do Brasil e suas consequências.

Outro desafio que merece destaque é a falta de reconhecimento denunciado por uma professora autodeclarada negra, que reafirma o racismo institucional (ALMEIDA, 2019) presente na sociedade:

Falta ainda, essa temática ainda falta. Eu vou te falar que tem algumas questões que acontecem no cotidiano da minha sala, que eu percebo um racismo estruturado, estrutural. A minha ADI (Auxiliar de desenvolvimento infantil) é branca, a minha estagiária não chega a ser negra. Mas eu vejo que até as próprias mães se reportam a ADI, elas acham que a ADI é a professora e eu não sou. Sabe quando é uma coisa muito sutil assim? Mas está ali. Está enraizado (PROFESSORA 4).

Essa percepção e denúncia da Professora 4 se relacionam à argumentação de Ribeiro (2019, p. 25):

Essa divisão social existe há séculos, e é exatamente a falta de reflexão sobre o tema que constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial. Por ser naturalizado, esse tipo de violência se torna comum. Ainda que uma pessoa branca tenha atributos morais positivos, por exemplo, que seja gentil com pessoas negras, ela não só se beneficia da estrutura racista como muitas vezes, mesmo sem perceber, compactua com a violência racial.

Embora, como já dito, os desafios sejam muitos, algumas ações já são realizadas/ pensadas, e serão discutidas na sequência, como possibilidades de práticas na efetivação de uma educação antirracista na creche.

À exceção da Professora 4, todas as demais participantes identificam os livros como uma estratégia de trabalho importante no combate ao racismo. Segundo Silva Jr, Bento e Carvalho (2012, p.40):

Quando lemos para uma criança, lemos um pouquinho do mundo [...] Quando lemos um livro de outra cultura, por exemplo, podemos compreender mais coisas sobre o modo de viver em outro lugar, sobre hábitos e costumes, aprendemos a apreciar e a valorizar outras paisagens.

Os momentos de história costumam fazer parte do cotidiano da creche, possibilitando que as crianças, além de escutar, recontem, manuseiem obras e até mesmo criem suas próprias narrativas, por meio da leitura de imagens dos textos. Em outras palavras, “lendo” mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente, como se observa no relato da Professora 5: *“dentro do nosso planejamento, partimos de disparadores que geralmente são os livros e a partir daí a gente tenta ouvir o que as crianças nos trazem e tentamos oferecer mais, aprofundar dentro que elas nos sugerem”*.

Dessa percepção, destaca-se a função do planejamento e das histórias como disparadores de outros contextos narrados ou experimentados pelos sentimentos que despertam, ou pelos objetos relacionados à narrativa. No que diz respeito ao planejamento, na perspectiva de uma educação antirracista, a escolha das histórias exige criticidade do(a) docente, no cuidado com representações gráficas preconceituosas, enredos que trazem a cultura afro de maneira pejorativa ou imagens sociais idealizadas com pessoas brancas e de olhos claros. Nesse viés, mesmo que a rotina de leitura seja constante no dia a dia da creche, além de um recurso, é motivo de dúvidas, questionamentos e de ausência, enquanto material de trabalho.

Eu cheguei a trabalhar o livro Menina Bonita do laço de fita, mas já ouvi professora falando que aquilo reforça, aí se fica meio sem saber, será que esse é o caminho, não é o caminho. Porque a gente não tem o lugar de fala nisso né, então eu acho que é mais essa questão. Então eu sinto falta dessa parte de formação, de trazer pessoas que tem é... Lugar de fala, pra nos auxiliar, pra ajudar a como desenvolver esse trabalho. Eu sinto falta da prática sabe, a gente trabalha muito com a teoria, está, mas na prática o que eu posso trabalhar? O que eu posso fazer? Dê-me exemplos? (PROFESSORA 1).

Eu mostrei o cabelo de Lelê, duas crianças falaram: Nossa que feio! Aí eu falei nossa, mas por que você acha feio? Porque é muito grande! Aí eu fiquei pensando como abordar, aí na hora eu falei vamos olhar para os amigos, somos todos diferentes, como é o cabelo do amigo? Alguns falaram o meu é enrolado, o meu é liso, não porque tem que ser tudo igual pra ser bonito. Aí depois eles mudaram e disseram que era bonito. Eu pensei será que foi a forma que eu abordei, porque às vezes a gente quer abordar uma coisa e acaba reforçando/atrapalhando (PROFESSORA 3).

Livros nós pedimos, para ser sincera, livro achei dois uma vez, dois indígenas, entendeu. Agora da cultura afro achei um uma vez, mas nem era da cultura, apresentava apenas uma família negra, mas não falava da cultura negra em si, eu lembro que eu li uma história dessas para eles. Aí tem uma pro que tem bastante coisa da cultura afro, aí ela começou a me emprestar alguns livros, aí comecei a ler com as crianças (PROFESSORA 3).

As escolhas adequadas dos livros bem com as mediações de acordo com falas e atitudes das crianças perpassam pela formação. Dito de outro modo, só a partir de uma base formativa que, de fato, compreenda a educação como forte ação na prevenção do racismo e promoção da igualdade e, de acordo com Duarte (2012, p.161), “forneça informações de como o racismo e seus desdobramentos estão presentes em práticas escolares e não escolares, em nossas percepções sobre a população negra, os materiais pedagógicos que escolhemos, nossas relações

sociais”, será possível a construção de uma educação que assuma uma postura propriamente antirracista.

Nesse sentido, Pestana (2021, p. 8) argumenta que:

A literatura pode ser uma forte aliada no combate ao racismo, especialmente quando apresentada nas bases, ou seja, às crianças, desde que acompanhada de muito estudo, de conhecimentos teóricos sobre as africanidades, de muito empenho e, sobretudo de sensibilidade, seja por parte de pais, educadores, escritores, ilustradores, ou seja qualquer pessoa que irá auxiliar para que a mensagem do texto literário chegue de forma adequada ao seu público leitor.

Ainda na perspectiva de escolhas e mediações, a autora faz o seguinte alerta:

É de suma importância que os livros infantis com temática étnico-racial prezem por uma qualidade estética, imagética e narrativa. Caso contrário, poderá auxiliar na manutenção dos estereótipos e perpetuar o racismo entre a sociedade brasileira. [...] Historicamente os negros já são associados a animais, seres obscuros, exóticos e fora dos padrões de beleza, portanto para que se cumpra a função de desconstruir tais imaginários é preciso buscar ao máximo um traço mais simples, mais próximo da realidade, abarcando a beleza, a sutileza e fazendo com que as imagens sugiram algo bom e agradável ao olhar infantil (PESTANA, 2021, p. 7).

Além das dúvidas que dificultam a escolha e bons livros, existe o problema da falta de livros, como denunciam a Professora 3 e a ADI:

Falta formação e falta material. Livro falta demais, não tem. Na nossa biblioteca tem muitos livros que nem cabe à faixa etária, são longos, muito texto. O rapaz ia mostrar, mas até hoje ele não veio, e a gente precisa olhar esse livro, ler esse livro, não da pra comprar só pela capa, no escuro, é bonitinho, vamos comprar. Precisa vir, a gente folhear, ler, ver se é adequado, ter essa visão crítica né, será que esse livro é bom mesmo ou ele está só reforçando. Só que pra isso eu preciso estudar antes, porque senão vai ser só a minha opinião (PROFESSORA 3).

Precisamos de uma coletânea de livros e rever também os livros que já temos, eles já não cabem mais, tanto para a questão racial, tanto para a questão de gênero e com a linguagem que não é adequada para a faixa etária. Trazer o pessoal das editoras também (ADI).

A fala de ambas dialoga com os estudos de Araújo e Silva (2012), que problematizam a necessidade de retirar o estigma de a literatura infantil ser caracterizada como algo de segunda categoria, ou seja, desvalorizada. E no que tange à abordagem étnico-racial, as autoras apontaram a invisibilidade de personagens negros (as), o reforço de estereótipos, nos quais prevalece uma identidade hegemônica branca, e a lacuna relacionada ao fato de que, quanto menor a idade das crianças, menos personagens negros(as). Reafirmando essa questão Silva e Santos (2020, p. 2) argumentam:

Ao trabalhar uma literatura exclusivamente branca, professores(as) contribuem com a cultura do branqueamento, uma vez que, afirmam a supremacia de um grupo social sobre outro e terminam por favorecer situações de preconceito que perpassam gerações e cristalizam estereótipos. Essa cultura, fruto de um longo processo ideológico, faz com que as elites brancas exerçam seus “direitos” como classe dominante, no intuito de se afirmarem enquanto poder político e, desse modo, continuem a determinar e a classificar grupos.

Por isso, é necessário adotar uma visão crítica nas escolhas, conforme propõe a Professora 3, junto ao seu valor simbólico, os livros possam auxiliar na compreensão de mundo e das relações humanas. Isso pressupõe ressignificar os momentos de leitura e contação de histórias na Educação Infantil, considerando todo seu significado e complexidade, longe de ser um momento de escape e de narrativas descontextualizadas.

Outra possibilidade sinalizada pelas participantes em relação às práticas pedagógicas é o trabalho com o conceito de identidade, acerca do qual duas das oito entrevistadas sinalizaram o seguinte:

Na Educação Infantil a gente se preocupa bastante com a formação da identidade das crianças e porque não trabalhar essa temática de construir a identidade da criança negra, mas não tem essa preocupação. Parece que a preocupação é de que se vamos fazer um cartaz precisamos garantir que tenha um menino negro ou uma menina negra e pronto, agora as crianças irão de identificar. É raso. Continua bem raso (ADI).

Porque surgem coisas né, as crianças se comparam, se olham, vê questão de cabelo, todas essas coisas, então a gente trabalha dessa maneira com eles, valorizando, enaltecendo, mostrando cada tipo, porém enaltecendo cada um e não desvalorizando, que eu acho que também é uma prática de combater isso (PROFESSORA1).

De acordo com Bento (2012), a construção de identidade racial negra é um grande desafio. A esse fato a autora denomina “buraco da memória”, pois as singularidades dos(as) antepassados(as), em sua maioria, são ausentes. Sendo os sujeitos constituídos por meio de processos de identificação e desidentificação, a falta de referência e pertencimento dificulta a construção de uma identidade positiva. Vale lembrar que, no contexto histórico do Brasil, negar a existência negra sempre foi uma demanda social da elite brasileira.

A pesquisadora ressalta, ainda, que, nos primeiros anos de vida, a personalidade se forma em uma relação dialética entre a criança e a pessoa que cuida dela. Ouve-se sobre o mundo antes mesmo de vê-lo, ou seja, crianças muito pequenas estão ouvindo e incorporando conceitos sobre raça a partir das conversas

dos(as) adultos(as) que as cercam. Logo, a maneira como a família e a escola enfrentam esse desafio e lidam com a dimensão racial afigura-se como elemento importante na formação da identidade das crianças pequenas.

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de reapresentar o mundo atribuindo significado a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período. (BRASIL, 2006, p. 29).

Sendo assim, é necessário problematizar que apenas palavras positivas, conforme a definição da Professora 1, ou a representação de crianças negras em murais ou cartazes, conforme critica a ADI, não são suficientes. Para que as mudanças, sobretudo as práticas, sejam efetivadas, faz-se necessária uma mudança de postura e de olhar sobre as crianças negras que ocupam os espaços públicos de educação. “Outra pedagogia”, como sugere Arroyo (2014, p. 27), em que a educação seja vista “como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos”. Destarte:

Se consideramos as crianças sujeitos ativos e reflexivos, não podemos obrigá-las a assumir uma identidade, seja ela qual for. Ainda que acreditemos ser mais saudável que uma criança negra (aos nossos olhos) se aceite, tenha orgulho de si e dos antepassados, a identidade, inclusive a étnico-racial, é socialmente construída. Não cabe à professora definir para a criança sua identidade, seja qual for o âmbito. O que lhe cabe é fornecer elementos positivos nos quais as crianças negras e não negras possam se apoiar na constituição de sua identidade (DIAS, 2012, p.187).

Uma vez que as ações cotidianas transcendem a fala, é preciso, como ensina Paulo Freire (2006), diminuir a distância entre o que se diz e o que faz, construindo ações significativas e efetivas na ampliação de práticas antirracistas, assumindo um compromisso ético e político, e “desenvolvendo com as crianças a capacidade de ver o outro, nas suas singularidades e admirá-las” (DIAS, 2012, p. 184). Considerando como eixos para as práticas pedagógicas na Educação Infantil as interações e as brincadeiras, as duas gestoras citam, como possibilidade de trabalho, ações cotidianas na rotina da creche, e uma delas lembra as especificidades da faixa etária:

São de brincadeiras, músicas, histórias, vestimenta mesmo, porque nem temos maturidade para nos aprofundar mais e ter mais intencionalidade. E também pela faixa etária das crianças o forte são as músicas e as brincadeiras (GESTORA 1).

Brinquedos, instrumentos, literatura, brincadeiras (origem/relações), são ações muito pontuais ainda, mas foi o que conseguimos diante do pouco conhecimento (GESTORA 2).

A partir desses depoimentos, é importante pensar como as ações são reproduzidas sem uma reflexão mais sistematizada e aprofundada, conforme explicita a Gestora 1: *“teve um trabalho com instrumentos, a boneca Abayomi, e na verdade as pessoas não sabem, então vai todo mundo fazendo a mesma coisa (o turbante, a boneca), as coisas ficam batidas e não fazem sentido”.*

Como se vê, os desafios foram mencionados pelas participantes e, de fato, o maior deles é a ausência de um conhecimento mais elaborado de toda a abrangência que uma educação antirracista contempla. Em contraposição a essa ausência de conhecimento, a Professora 5 refere-se à sua prática, não apenas com respeito às ações antirracistas e comprometimento com elas, mas também com uma concepção de criança enquanto potência, que transcende o que lhe é determinado biologicamente:

Aqui a gente já trabalha com mapas, a gente trabalha com globo, então as crianças conseguem saber onde elas estão situadas e como os personagens da história estão? De onde vieram? Como se faz para ir de um lugar para o outro? Porque estamos constituídos nesse formato? (PROFESSORA 5)

Então a gente precisa tentar suscitar nas crianças a questão do pertencimento, nós estamos em um país miscigenado, estamos em um país onde nós temos uma dívida grande com essas pessoas, com os nossos ancestrais (PROFESSORA 5).

Nessa perspectiva, Dias (2012, p.185) considera:

Também acreditamos que o lúdico é fundamental ao abordamos a diversidade étnico racial na educação infantil. Não se trata aqui de falar para os pequenos sobre os malefícios da escravidão no Brasil ou como é feito discriminar, deve-se buscar no patrimônio cultural brasileiro referências que as levem a conhecer a história e cultura afro-brasileira e indígena, de modo a valorizá-las. Trabalhar por meio desse patrimônio com as diferentes linguagens será de fato uma contribuição para construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizadas no currículo da educação infantil.

Corroborando tais ideias, as DCNEI (BRASIL, 2013) legitimam o trabalho com as diferentes linguagens, a fim de que as crianças possam reconhecer que o mundo no qual estão inseridas, por força da cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas, escritas, entre tantas outras expressões.

A ADI alude ao estabelecimento de relações entre as questões raciais e as diferentes linguagens, bem como problematiza a necessidade de ampliar o significado das propostas com as crianças, propondo outras atividades ou até mesmo reelaborando projetos que já fazem parte da organização de trabalho:

Mas acho que é interessante se a gente está trabalhando linguagens artísticas e na creche a gente utiliza bastante essas linguagens, da para trazer o trabalho nesse caminho, trazer essas referências culturais, as músicas africanas, músicas indígenas, os jogos, as brincadeiras, tudo isso tem relação e pensando nisso dá para fazer projetos e até mesmo esses projetos que já existem, que a gente estava falando agora mesmo, de maneira que eles possam ser mais integrados e ter mais significado (ADI).

No que se refere ao acesso à cultura, a Professora 3 lembra que os grupos de capoeira podem ser bem-vindos em momentos organizados pela equipe; já a ADI considera que trazer essa modalidade esportiva é importante, visto que, desde dezembro de 2014, ela foi reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO. Entretanto, questiona o senso comum de que os(as) negros(as) estão apenas relacionados(as) à capoeira, um estereótipo que precisa ser desconstruído.

Mas como eu falei pra você gostaria que fosse alguma coisa mais sistematizada, pelo menos duas vezes por semana, que tivesse algo, eu sei que tem a questão das relações no dia a dia, mas trazer alguma coisa planejada, pelo menos duas vezes por semana, chamar uma família, fazer uma apresentação de capoeira, trazer coisas diferentes, levar em lugares diferentes, que tivesse haver com essa temática (PROFESSORA 3).

E a escola deveria fazer suprir algumas necessidades de acesso à cultura das crianças também né, temos crianças que devido às questões sociais não têm esses acessos e a gente não leva no circo, no cinema, no teatro, porque tudo isso é custoso, dá trabalho. E não trazemos para dentro da creche também, devem ter grupos para isso, não é possível. Porque todas às vezes é a capoeira, não que não seja importante, mas é só isso? E o resto? (ADI)

Nas palavras de Mestre Pastinha⁸, “A capoeira é para homem, menino e mulher”, porém sua prática ainda está relacionada apenas à população negra, o que

⁸ Vicente Ferreira Pastinha, o Mestre Pastinha, nasceu em 5 de abril de 1889, na Rua do Tijolo em Salvador, na Bahia. Filho do espanhol José Señor Pastinha e da baiana Eugênia Maria de Carvalho, foi apresentado à capoeira ainda criança. Foi responsável pela difusão da Capoeira Angola, devolvendo a ela seu valor e visibilidade, enfraquecidas pela emergência e popularização da Capoeira Regional. Assim, fundou o Centro Esportivo Capoeira Angola (CECA), localizado no Largo do Cruzeiro de São Francisco, a primeira escola de Capoeira Angola. A sua história de vida e seus ensinamentos, junto aos de outros mestres, seus alunos ou não, da Capoeira Angola ou Regional, motivaram outras pessoas a praticar a capoeira, que se disseminou pelo país e pelo mundo, tornando-se um dos maiores símbolos da cultura brasileira. Apesar da fama, o "velho Mestre" terminou seus dias esquecido. Expulso do Pelourinho em 1971 pela prefeitura, sofreu dois

se torna um estereótipo, tal qual a conclusão de que toda mulher negra sabe sambar, como lembra Taís Feijão⁹ em sua música “Fevereiro”, lançada em 28 de janeiro de 2022. Nessa canção, problematiza-se o fato de não saber sambar, mas ser ágil em tantas outras coisas. Segundo a instrumentista, trata-se justamente de uma crítica a todos os rótulos impostos pela sociedade sobre a população negra:

Quando fevereiro chegar, eu quero levar pra avenida
A minha música, com o toque, toque do meu violão
Sou doente do pé, mas bem ágil nas mãos
Em Fevereiro

Quando fevereiro chegar, eu quero levar pra avenida
A minha música, com o toque, toque do meu violão
Sou doente do pé, mas bem ágil nas mãos
Sou neguinha e não sei sambar (FEIJÃO, 2022)

Assim como o samba, a capoeira faz parte da manifestação cultural brasileira, e deve ser problematizada e discutida também como sinônimo de resistência e inclusão social. Ao trazê-la para o cotidiano pedagógico, é importante a consciência crítica do quanto “as culturas negras e indígenas foram expropriadas e apropriadas historicamente” (RIBEIRO, 2019, p. 70), visto que “muitas pessoas consomem cultura negra sem a preocupação com as mazelas que a população negra vive no país” (RIBEIRO, 2019, p. 71). Ademais,

Apropriação cultural não diz respeito ao que pode ou não ser usado. Não é sobre branco poder usar turbante, contar samba ou jogar capoeira. A questão da apropriação cultural é sobre uma estrutura de poder. Há um poder instituído na sociedade desde a colonização que delega aos dominantes o direito de definir quem é inferior nessa estrutura e como se pode dispor de suas produções culturais e até de seus corpos (WILLIAN apud RIBEIRO, 2019, p. 71).

Perante tal complexidade, Ribeiro (2019) aponta como possibilidade “estudar, escutar e se informar”, para que a capoeira esteja presente nas instituições. Entretanto, as pessoas negras precisam ser convidadas e estar presentes para tratar de tantas outras questões, ampliando suas possibilidades de ser e estar no mundo, pois “o racismo conhece o potencial transformador da potente voz de grupos historicamente silenciados” (RIBEIRO, 2019, p.81).

derrames seguidos, que o deixaram cego e indefeso. Morreu aos 92 anos, em 13 de novembro de 1981 (UNIVERSIDADE ZUMBI DOS PALMARES, 2022).

⁹ Cantora e compositora carioca, ativista da música, preta, educadora, lésbica, feminista e periférica, é referência da cena musical da cidade do Rio de Janeiro, que cativa e impressiona com sua voz, seu tocar e com suas primorosas músicas autorais.

Das falas das entrevistadas sobre a presença da capoeira, é possível destacar igualmente a necessidade de ampliação de repertório das(os) docentes e, conseqüentemente, das crianças. As visitas a museus, bem como o ato de conhecer os espaços e movimentos de cultura do bairro e até mesmo da cidade, associações, e artistas locais, de acordo com Trinidad (2012), permitem a ampliação de repertório estético/visual. Além disso:

Iniciar a mudança de cultura pedagógica nos espaços infantis deve ser um compromisso inadiável de todos os responsáveis pela formação de crianças pequenas. Educar os pequenos para a construção de interações igualitárias é o primeiro passo para que possam ter uma vida digna e identidades positivas (TRINIDAD, 2012, p. 135).

O acesso a elementos culturais perpassa pelos materiais oferecidos às crianças no dia-a-dia da creche, que, diante do que aqui se problematiza, assume características de desafios e possibilidades. Como possibilidades, permitem que as crianças experimentem, manipulem e observem diversas texturas, espessuras, temperaturas; criem, realizem descobertas e expressem sensações. Na qualidade de desafio, a falta de materiais é uma urgência denunciada nas falas das participantes, como também a aquisição com seu próprio dinheiro:

Não tinha bonecas negras na escola, nós pedimos, então ela comprou, bonecas (PROFESSORA 3).

Nós deveríamos ter mais materiais. Aqui se a gente tem tacape, arco e flecha, caxixi, maracas, unha de cabra, temos por conta de recursos próprios, as crianças conhecem e sabem como toca todos eles, mas nós vamos atrás, porque a gente acredita nisso. A gente quer que as crianças tenham acesso, conheçam o que os nossos ancestrais produziam e o que fazia parte da cultura deles (PROFESSORA 5).

Ainda sobre materiais, a ADI faz um questionamento acerca dos chamados *slogans* surgidos campo da educação, nesse caso, o “brincar heurístico”, que propõe a liberdade de tempo e movimento das crianças na exploração de elementos da natureza ou materiais de uso cotidiano, a fim de que possam estimular o imaginário e desenvolvê-lo em sua totalidade:

A gente está falando muito do brincar heurístico agora, o brincar com a natureza, dos materiais não estruturados. É curioso né, é isso, é a gente de novo embranquecendo as narrativas. Uma coisa que é natural dos povos indígenas e africanos(ADI).

Nesse sentido, Chanan e Margues (2021) retomam as ideias de Tiriba (2018), que ressalta o contato com a natureza como característica de uma educação para

as práticas étnico-raciais, reafirmando as incríveis conexões entre o ser humano e a natureza, principalmente no que diz respeito aos povos originários e afro-brasileiros. A crítica da participante, afirmando o embranquecimento das narrativas, revela a supervalorização das ideias chegadas do continente europeu e o quão pouco — ou quase nada — se levam em conta o conhecimento do povo brasileiro e suas produções culturais e intelectuais, buscando conceitos e formas de conhecer a natureza que os povos constituintes da formação brasileira mobilizam de maneira natural, fazendo dos ambientes e elementos naturais um “grande parque de diversão” (MUNDURUKU, 2021).

Ainda no que concerne às relações com a natureza, Santos (2012) elenca outras cosmovisões. A seu ver, em uma perspectiva europeia e cartesiana, a natureza é apenas um recurso natural cuja extração ocorre até seu esgotamento; já em outras culturas, ela é concebida como Mãe, na qual estão relacionadas todas as formas de vida e sobrevivência. Logo, destaca a urgência da valorização de outros conhecimentos, denominados “epistemologias do Sul”. Segundo o autor, dizem respeito à valorização da produção de conhecimento da esmagadora maioria da população, dando lugar a um conhecimento pluricultural, lembrando a impossibilidade de haver justiça social sem justiça cognitiva.

Reafirmando essa ideia, Silva e Santos (2020, p. 669) argumentam que “não se trata de substituir uma cultura pela outra, mas fazê-las dialogar, apresentar a diversidade cultural com toda a sua riqueza e com isso construir um outro paradigma de conhecimento”. Ou seja, é preciso valorizar o território brasileiro, sua intelectualidade e cultura.

No viés das manifestações culturais, mais especificamente a questão da religiosidade, ela também se apresenta como um desafio cotidiano, como afirma a Gestora 1:

E tem a problemática da religião, as pessoas misturam muito ainda. Isso pega bastante, eu não estou ensinando as crianças a serem macumbeiras, gostaria (risos), mas não é isso. [...] Temos crianças do candomblé aqui e as pessoas não respeitam, são muitos comentários. Temos muitas professoras evangélicas também. Quem sabe se fosse uma religião de matriz europeia as pessoas procurariam saber (ironia).

Talvez em decorrência do contexto histórico, no qual a igreja católica sempre teve muita influência na educação, somado ao racismo religioso construído, a sociedade ainda tem muita dificuldade de compreender que a escola é laica e, por

esse motivo, deve respeitar as religiões das crianças e suas famílias. E sendo um espaço de conhecimento elaborado, respeitar a existência de diversas crenças faz parte do papel das instituições, como uma demanda de responsabilidade social.

[...] um Estado que se constrói cotidianamente com base na diversidade e na liberdade, advindas dessa pluralidade centrífuga, avançará na direção de garantir as liberdades que serão respeitadas no espaço público, garantindo um leque mais amplo de escolhas na vida privada de cada um. O fortalecimento da democracia ocorre, então, porque podem e devem conviver, no espaço público, visões diferentes entre si de um mesmo fenômeno, sem que o Estado tenha que escolher alguma delas; se o fizesse, estaria a privilegiar um cidadão ou grupo em detrimento de outros, cabendo, portanto, ao Estado apenas garantir o exercício da liberdade, cumprindo cada cidadão os equivalentes deveres (FISCHMANN, 2012, p. 22-23).

Em contribuição aos desafios e possibilidades mencionados pelas participantes, é relevante fazer, neste momento, uma breve descrição das impressões da pesquisadora sobre alguns aspectos relacionados à ornamentação dos ambientes, brinquedos, livros e cartazes da creche onde a pesquisa foi realizada.

Quanto à ornamentação, a instituição tem como identidade de trabalho nomear as salas/turmas com nomes de animais. Todavia, as crianças não têm participação nesse ato, visto que, desde seu estabelecimento, segue com a mesma organização ano após ano. Fazem parte dessa ornamentação móveis e imagens do animal que a caracteriza e, apenas no refeitório, foi possível observar um painel representando a rotina permanente de higiene das mãos, no qual a criança que realiza ação é uma menina negra. Neste mesmo ambiente, havia um cartaz com uma frase do livro “Pequeno Príncipe”, e o personagem também é representado por um menino negro.

A organização do ambiente fora das salas de referência, quando da pesquisa, estava composta por pinturas e desenhos das crianças pelos corredores, o que revela uma preocupação com tais produções e a sua valorização. Havia também construções feitas em parceria com as famílias sobre a temática de um dos projetos desenvolvidos na creche, chamado “A natureza devolve o que não é dela”, com um contexto relacionado ao meio ambiente. Além das produções das crianças, não há nenhum outro objeto e/ou material que remeta à diversidade cultural.

Os brinquedos utilizados encontram-se nas salas de referência, e grande parte deles está acomodada em um depósito, sendo selecionados pela equipe

docente de acordo com a organização do dia/planejamento. Entre eles, estão as bonecas negras, adquiridas conforme solicitação de uma demanda da rede para ampliar as discussões acerca da temática racial. São aproximadamente 20 bonecas, porém ainda representam uma minoria diante da quantidade de bonecas brancas. Devido ao pouco tempo de aquisição, estão em bom estado de conservação e são utilizadas por todas as turmas, considerando o valor simbólico que tal brinquedo representa para as crianças pequenas, no sentido de experimentação de afeto e cuidado.

Os livros são organizados em uma biblioteca, por ordem alfabética. Nesse espaço, o manuseio fica restrito aos(as) adultos(as), em virtude de sua disposição, da altura das prateleiras e da quantidade de livros. Há um espaço denominado “Cantinho da leitura”, com as prateleiras baixas, o que permite o acesso e escolha das crianças de maneira mais autônoma. Porém, foi possível observar que, em nenhum dos espaços, havia livros com o contexto de diversidade, mais especificamente as relações étnico-raciais.

Diante das percepções das professoras entrevistadas e das impressões sobre o ambiente e seus materiais, verifica-se que os desafios se sobrepõem às possibilidades de “práticas comprometidas em combater a discriminação racial, promovendo a naturalização das diferenças e a valorização da diversidade da cultura brasileira” (SILVA, 2021, p. 243). Por conseguinte, a efetivação de ações antirracistas torna-se um desafio que permeia as estruturas nas quais se organizam a sociedade e a educação, até então constituídas.

Contudo, refletir sobre a efetivação de práticas antirracistas desde a creche, mesmo que, há 20 anos, elas sejam respaldadas legalmente e embora haja tantos outros documentos decorrentes da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), exige diversas ressignificações da forma de pensar, da leitura de mundo, da compreensão da realidade, bem como do reconhecimento que a educação é uma forma de intervenção no mundo e, por isso, é ideológica e rejeita qualquer tipo de discriminação (FREIRE, 2006). Essas compreensões precisam se dar no âmbito coletivo, a fim de serem mais abrangentes, mas também requerem mudanças individuais, suscitando reflexões sobre as práticas, principalmente com relação a quem ou a que grupos elas se destinam.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 2006, p. 36).

A visão de Freire (2006) sobre o “pensar certo”, na perspectiva das práticas antirracistas, pode ser relacionada à “pedagogia das ausências e das emergências”, procedimento teórico-epistemológico desenvolvido por Gomes (2017), inspirado na sociologia das ausências e emergências de Boaventura de Souza Santos. Refere-se às ausências de “projetos, currículos e políticas que reconheçam os saberes produzidos pelos setores populares e grupos sociais não hegemônicos” (GOMES, 2017, p. 42-43), e às emergências de colocar em pauta o protagonismo negro, em “busca de humanização, de um compromisso ético do mundo com os grupos oprimidos” (GOMES, 2017, p. 45).

Entre as ausências e emergências, no prisma das epistemologias do Sul, as práticas antirracistas na creche consistem no reconhecimento do dia a dia da instituição, em diálogo com os valores civilizatórios conceituados por Trindade (2005) — quais sejam: circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade e oralidade —, como possibilidades concretas que já fazem parte da rotina da creche, nomeados “rotinas permanentes”.

Não se trata, portanto, de colocar os valores civilizatórios no lugar comum, mas de resgatá-los também por meio do conceito das epistemologias do Sul, segundo o qual tais ações do cotidiano da Educação Infantil fazem parte dos princípios da cultura africana e afro-brasileira, uma vez que essa modalidade pode ser um espaço privilegiado de vivência e compreensão dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Assim, olhar para eles nessa etapa de ensino é uma possibilidade de reflexão diante de exatamente 312 anos de escravização da população negra, o que se caracteriza também como uma insensibilidade que, de acordo com Trindade (2005, p.32):

É impressionante que, por muito tempo, ninguém se preocupou com a importância de colocar, no acervo de brinquedos das crianças da Educação Infantil, bonecas e bonecos negros, livros infantis com imagens e personagens negros em posição de destaque, não ter mural com personagens negros, não serem trabalhadas as lendas, as histórias e a História africanas, entre outras formas de afirmação de existência e de valorização dos negros em nosso país. É, essa insensibilidade está inscrita na nossa memória coletiva de brasileiros e brasileiras, que vendiam crianças negras, que abusavam das crianças negras, que matavam crianças negras, que impediam que as crianças negras fossem amamentadas por suas mães. A história parece que nos legou uma

responsabilidade social especial para com essas crianças. Especial, pois temos que ter responsabilidade social para com todas.

Sobre isso, Gomes (2017, p. 137-138) assim se manifesta:

No que se refere aos corpos, a pedagogia das ausências teria como uma de suas funções centrais refletir sobre o lugar dos corpos na pedagogia moderna. É sua tarefa questionar o porquê de terem sido produzidos como não existentes e problematizar a especificidade dos corpos negros, indígenas e das mulheres nesse contexto. Cabe a ela questionar, também, os motivos de os corpos negros terem sido interpretados e vistos de forma exótica e estereotipada no pensamento educacional, nos currículos, nos manuais didáticos e, ainda hoje, nos vários projetos educativos que se dão dentro e fora da escola. A pedagogia das ausências deve ter como característica principal a problematização dos processos lacunares presentes no pensamento educacional e nas Humanidades. Reconhecer e tornar credíveis os saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro para a prática e para o pensamento educacional é a tarefa da pedagogia das emergências.

Nesse sentido, os valores civilizatórios, por meio de processos formativos, podem figurar como possibilidades de práticas antirracistas, provocando um despertar para a necessidade de conhecer as origens dos conceitos que fazem parte do cotidiano das instituições, a fim de que se possa nomear os fazeres no viés histórico, ancestral e de valorização de cultura. Ademais, assume-se, como principal desafio, que os mais de trezentos anos de um período escravocrata ainda deixa a sociedade brasileira mergulhada no racismo, que negligencia a população que a construiu. Trata-se, portanto, de um desafio emergencial para se vislumbrar uma educação que, de fato, seja um direito, na qual as práticas antirracistas se configurem como a utopia docente, cada vez mais presente, percorrendo caminhos possíveis. Essa utopia, de acordo com Freire (apud FREITAS, 2010, p. 502), se faz necessária para que a “prática educativa se realize como enfrentamento ao contexto atual”, de ações pontuais e ainda com muitos desafios.

6.3 O papel da formação docente na constituição de práticas antirracistas na percepção docente

Como já tratado na seção 4, a educação no Brasil sempre atendeu aos interesses da classe dominante. Conseqüentemente, formar bons profissionais para atuar nas instituições não era uma prioridade, já que o interesse sempre foi a manutenção de poder. Apenas a partir da Constituição Federal de 1988, a educação

é tornada um direito público e, em 1996, com a LDB, a formação de professores(as) torna-se obrigatória em nível superior.

A partir desses dados, é possível afirmar que a educação brasileira, como um direito de todos(as), tem um percurso recente, decidindo seus caminhos e tentando abrir espaços de discussão e formação para que, de fato, o que dizem os documentos legais seja uma realidade. Além disso, levando-se em conta a urgência de uma educação de qualidade para crianças que chegam às instituições cada vez mais cedo e precisam construir, a partir de interações coletivas, a sua identidade de maneira positiva.

Considerando o recorte desta pesquisa, como já informado, apenas vinte anos da história que nos é contada apresentam um olhar para as relações raciais, a partir da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), uma conquista da luta do Movimento Negro. Porém, diante da realidade, é possível afirmar que são vinte anos de documentação, por vezes ainda negligenciada, visto que, no dia a dia das instituições, ainda é um desafio que atravessa teoria, prática e formação.

A interpretação destas leis diz respeito ao fato de que a sociedade brasileira é constituída por uma diversidade étnica. Mas, no entanto, a formação docente, as políticas e as práticas educacionais têm incidido por escolhas hegemônicas e negadoras da evidente heterogeneidade presente no país. Há um avanço legislativo, mas as práticas denunciam que a educação brasileira é excludente e omissa tendo em vista o contexto de diversidade brasileira (REIS; OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 25).

Nesta pesquisa, não foi contemplada a temática étnico-racial na formação inicial das entrevistadas. Entretanto, vale mencionar que apenas a ADI teve contato essa questão no curso de graduação. Levando em conta o foco do presente trabalho, interpreta-se, a seguir, a formação continuada e em serviço. De saída, já é possível mencionar que a falta de formação é comum nos depoimentos das participantes.

Corroborando a afirmação de Reis, Oliveira e Silva (2018), a Professora 1 denuncia a falta de formação: *“Eu sinto que falta muito a questão de formação nesse aspecto, eu acredito que tem que vir da própria prefeitura, valorizar mais isso, é trazer o conhecimento pra gente, de como abordar”*.

Diante dessa afirmação, é possível destacar que não existe, por parte do município no qual a pesquisa foi realizada, uma proposta de formação que valorize a educação antirracista, como interpreta a Professora 5:

A gente está aqui cumprindo tabela. A rede não comprou essa história. Não comprou. A gente está fazendo porque é lei. Cumprindo um protocolo. Porque no fundo no fundo, dentro na sala de aula, você faz se você quer, se você acredita, se você não acredita, você não faz, e não necessariamente é cobrado por isso. Eu não digo da gestão da escola, a gestão incentiva, favorece. É uma questão estrutural, só porque virou lei. Eu não vejo um comprometimento maior não.

As ações nesse sentido tornam-se pontuais, o que, na percepção da Professora 3, vai na contramão do princípio de continuidade da formação docente, uma vez que, como seres inacabados, o conhecimento também o é. Por conseguinte, é preciso pesquisar a fim de se conhecer o desconhecido, bem como para comunicar e anunciar as descobertas (FREIRE, 2006). Nas palavras da docente,

Eu acredito que para efetivar mesmo, para que isso venha na prática, se reflita na nossa prática, tem que ser uma coisa contínua, não dá pra ser um encontro ou outro, uma palestra. Uma palestra é só pra você pensar sobre o assunto. Não é só ler/contar história para criança, não é só brincadeiras, acho que nós precisamos ter um embasamento maior, não que vamos passar aquilo para as crianças, mas para a gente rever o nosso posicionamento no dia a dia, como é nossa postura, porque de repente a gente faz alguma coisa e nem está pensando sobre nossas ações e de repente é uma atitude racista, que você não se dá conta. Então, por isso que eu acho que não dá para aprender apenas o que eu vou passar para as crianças, nós temos que aprender além disso.

Precisa de continuidade, não dá para uma RPS trazer um assunto, na outra coisa, precisa ter um contínuo, pelo menos duas vezes por mês nós vamos discutir sobre a temática, sei que tem outros assuntos, não vamos falar só disso, mais pelo menos duas vezes por mês seja direcionado a isso, fazer grupo de estudo, o que vamos ler, o que vamos estudar, um grupo apresentar para o outro, não sei! É um assunto complexo, não é uma coisa que em poucos dias vai resolver (PROFESSORA 3).

Na perspectiva da continuidade, a Professora 2 destaca a formação em serviço que acontece em outra rede na qual trabalha: *“Porque lá os cursos são em horário de trabalho, então é mais fácil, agora aqui fora do horário, para quem tem duas matrículas fica bem difícil”*. Sobre essas possibilidades e empecilhos em função do tempo, a Professora 3 verbaliza:

Eu acredito que a rede por exemplo, as vezes tem uma formação muito bacana sobre as relações raciais, mas é bem no dia da RPS, porque não podemos trocar por RPS pra gente assistir? Professor já trabalha 60h, não tem tempo de nada, então precisa otimizar tempo, mas ação e menos burocracias.

A formação em serviço e a sistematização da discussão sobre educação antirracista nas RPS são questões levantadas pelas participantes e vão ao encontro

da ideia de Santos (2013). Segundo o autor, o poder público é de grande valia na organização dos espaços de formação, atuando de fato para que o cumprimento da legislação, tanto no que concerne à formação continuada quanto às relações étnico-raciais. É importante considerar que, por vezes, espaços de discussão são organizados, porém a pauta antirracista permanece apenas como evento, o que contribui para a reprodução de práticas hegemônicas, que seguem na contramão de uma educação libertadora e emancipatória.

[...] Sem o necessário investimento no domínio teórico sobre como o Racismo se manifesta, não é possível planejar processos didáticos-pedagógicos que promovam a sua crítica e a sua eliminação. O comprometimento profissional é essencial, mas é dever e responsabilidade do Estado garantir que os professores tenham acesso a formação continuada, especialmente quando ela concorre para a melhoria das condições de oferta da Educação Básica, afetando a formação de crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica (COELHO; COELHO, 2021, p. 15).

Em uma perspectiva formativa que vise à ruptura de práticas racistas no interior da creche, o papel do Estado é fundamental, bem como o comprometimento profissional de cada um(a), como elucidam Coelho e Coelho (2021). Segundo a Professora 5:

Implica em disposição para, e infelizmente nem todas as pessoas estão nesse lugar, porque precisa de preparação, vontade, sair da zona de conforto, implica planejamento [...] e são poucas as pessoas que estão com essa disponibilidade, infelizmente. Precisa de entrega, e você não encontra isso em todo mundo e nem precisa de tanto, era se reunir e colocar em prática, uma coisa que tenha começo, meio e fim e que não seja apenas para cumprir protocolo, cumprir tabela. É um assunto polêmico, difícil, porque precisa querer. Sem querer não acontece, não faz. As pessoas nos chamam de utópicas, é, nós somos utópicas e a gente faz.

A própria construção da autonomia docente, no âmbito da constituição profissional, apresenta certas tensões no que se refere à efetivação de uma educação antirracista. Isso porque, ao mesmo tempo que o fazer profissional está além de determinações políticas — ou seja, a transição de gestão, que favorece uma construção de trabalho coerente e, no que tange a práticas antirracistas, atuando como resistência e transgressora —, pode também contribuir para a manutenção do racismo, levando em conta a fala da Professora 5, segundo a qual não existe cobrança em relação ao cumprimento ou não da legislação.

Nesse sentido, a Professora 4 e a ADI compreendem que tais necessidades formativas devem ser ações obrigatórias:

Vou te falar uma coisa que acho um pouco pesado, mas tinha que ser obrigatória, igual cinto de segurança, se não usar cinto tem que pagar multa, teria que ser obrigatório, tem a lei, tem que fazer parte (PROFESSORA 4).

Tem as ofertas dos cursos de extensão e etc., que tem a temática racial, mas isso é uma escolha do professor né, não necessariamente é uma formação obrigatória, então o professor faz se ele quer e se tratando de formação continuada é um ponto chave pra gente conseguir trabalhar essa temática de maneira mais efetiva, eficiente, pegando a raiz do problema, só que aí você oferece e não é obrigatória. A lei é obrigatória, mas a formação não é obrigatória e aí as coisas não combinam e as pessoas não sabem muito que estão fazendo, não se sentem preparadas e também não existe uma preocupação do sistema educacional de fazer isso realmente virar um projeto institucional contínuo olhando para as raízes do problema. O que eles querem é a garantia da lei, pra falar que existe e que é obrigatória. Não tem formação, não tem incentivo, sei lá, não tem projeto, as coisas não se ligam, são soltas (ADI)

Esse viés obrigatório corresponde à percepção da Gestora 1 que pondera sobre a necessidade do envolvimento de todos(as), diante de todas as interpretações, lacunas e desafios que circundam a efetivação de práticas antirracistas:

É preciso o envolvimento de todos(as). Penso que uma formação macro e não deixar nas mãos das APs apenas. Não, vamos formar todo mundo, vamos investir, vamos formar. Mostrar para as pessoas todas as possibilidades e tudo de rico que pode acontecer. Chamar esses(as) profissionais e mostrar olha vamos por aqui. Valorizar os saberes, dizer: “Olha eu não sei, me ajuda”. Trazer e envolver todas as pessoas. Precisa vir um formador para orientar, ensinar.

A formação macro, como sugere a entrevistada, pode ser uma estratégia formativa para atingir o coletivo, no caso da rede municipal, de maneira assertiva, pensando nas interpretações e o lugar de fala que as diversas pessoas envolvidas nos contextos institucionais ocupam. Ou seja, o processo formativo perpassa constituições individuais e, desse modo, ao receber uma informação e/ou compartilhar um conhecimento, os percursos vividos influenciarão a maneira de se acolher ou não. Vale lembrar o que diz Larrosa (2002) sobre o poder da experiência, definindo-a como tudo o que atravessa e toca as pessoas. Já Dalla Vecchia (2010), com base nos conceitos de Paulo Freire, mais especificamente o de “afetar”, considera que o movimento afetivo atravessa teoria e prática. Ou seja, além dos conceitos teóricos e práticos, a maneira de compreender determinada situação e agir sobre ela se relacionada às experiências de vida. Nas palavras do autor:

No projeto pedagógico e antropológico de Freire, o homem se torna liberto à medida que for capaz de ser autônomo, assumir a decisão pela mudança de

si e da sociedade, através da educação permeada pela afetividade, pelo diálogo, pelo questionamento, pela conscientização oriunda de um processo comunitário, solidário e integrado de abordagem da realidade e do engajamento efetivo na mudança. Tudo se origina de um sentir a realidade, um pensar sobre este sentir e uma ação consequente e engajada. O homem é um ser inacabado, em permanente realização cognitiva e sócio-histórica, possível pela integração afetiva professor-aluno (DALLA VECHIA, 2010, p. 41).

Ainda sobre a possibilidade de se afetar, é possível destacar, na fala da Professora 5, que faz parte do processo formativo a compreensão e identificação do racismo:

Primeiro se identificar e compreender que estamos em um país racista. Porque as pessoas não se identificam como racistas, as pessoas precisam se identificar e estar abertas a isso. “Eu não sou racista”. “No Brasil não tem racismo”. Às vezes as pessoas não se veem enquanto e precisa se enxergar e se entender enquanto. “Racismo só tem na África do Sul, nos Estados Unidos”. As pessoas precisam se enxergar. Estar aberto. A gente tem isso na sala de aula, tem crianças de cabelo crespo e liso, é bem mais legal pentear o cabelo de quem tem o cabelo liso.

Compreendendo as ações da rede como “macro”, o “micro” nos espaços formativos, na realidade do município de Santo André, são as RPS e, para esses espaços formativos, a ADI chama atenção no sentido da potência:

Se existe uma temática que é obrigatória, se precisamos formar e as pessoas podem escolher em se formar ou não, é preciso usar esse espaço para a formação dessas pessoas. Trazer pessoas negras então. Os projetos precisam ser tocados por pessoas negras. Na faculdade que eu estou fazendo mesmo, tinha uma matéria sobre o ensino da cultura africana e afro-brasileira e o professor era branco. Então é uma coisa engraçada... assim, se a gente está falando da temática racial e sobre garantir a equidade das pessoas negras racializadas, indígenas, enfim no mundo, como faremos isso se a pessoa não está representada nem no próprio projeto? Então acho que a primeira coisa é pensar o projeto com esses profissionais. E trazer para a formação dos nossos profissionais essas pessoas. E se a RPS é um momento de formação, porque não trazer essas questões para esse momento?

Ainda sobre a presença de pessoas negras nos espaços de formação, a Professora 3 compartilha que, em outras experiências formativas, pessoas negras eram convidadas a dar depoimentos: *“porque as vezes as pessoas acham que é frescura, mas não está na pele para saber como é”*.

Até aqui se enfatizou a importância de os processos formativos serem coletivos e individuais, ao passo que as constituições de vida influenciam a compreensão das demandas coletivas, bem como o interesse pela construção de conhecimento. Nesse percurso, destaca-se a necessidade de fazer uso dos espaços semanais, já destinados à formação, potencializando-os a fim de que se tornem, de

fato, um momento de partilha/apropriação/construção de conhecimento, como se verifica nas falas da Professora 3 e da ADI sobre a existência e a relevância desse espaço. Neste momento, vale questionar quais os desdobramentos na percepção das participantes teriam esses movimentos formativos. Para a Professora 2:

Primeiro apresentar a lei, como funciona e de que forma a gente poderia trazer isso para as crianças, para a escola. Porque às vezes a gente é muito teórico e não leva como a gente vai fazer isso na prática, acho que trazer as duas coisas, o material teórico, para gente ter conhecimento sobre o que diz a lei e a parte prática, como fazer? De que forma trazer isso para as crianças? Por que nas formações a gente tem a fundamentação teórica, falta um pouquinho de como, tem o porquê, o para que, falta o como.

Já a Professora 1 define como fazer:

Suportes, exemplos, práticas mesmo de ações do que a gente pode trabalhar e fazer, mostrar esses caminhos na prática e também eu sinto muita falta do material didático, que é precário e acredito que seja na maioria das creches, eu falo do suporte de livros, pra trabalhar com as crianças, pelo menos aqui eu não vejo, o que tem é bem pouco, escasso, sabe?

A troca entre as professoras, tipo o Compartilhando Saberes, eu acho sensacional essa prática, porque você está vendo o que o professor está fazendo, você está tendo inspiração, você está tendo esse tipo de conhecimento. Então eu acho que isso é muito importante, então acho que falta mais essa parte de formação voltada mais na prática, do que a gente pode trabalhar, com todas as faixas etárias sabe, não você pode fazer isso, isso, e sim berçário da pra fazer assim, inicial da pra fazer assim, final da pra fazer assim. Sabe? Mais essa questão mesmo de mostrar pra gente, como trabalhar de uma maneira correta, não pra reforçar e sim pra combater.

Já para a Professora 3, além da forma de fazer, existe a necessidade de ampliar o repertório das docentes e das crianças:

O museu afro, eu não conheço, eu quero conhecer, entendeu. Eu acho que a gente precisa desses espaços. Tinha que ter ônibus para as professoras poderem conhecer esses lugares, e também porque não levar as crianças. Tem essa questão estrutural de falta de ônibus, faltam livros, falta formação.

Nessa perspectiva de acesso, a Gestora 1 problematiza que as crianças da creche não têm oportunidade de conhecer outros espaços: *“vamos tirar as crianças da creche, as crianças da creche não vão para lugar nenhum”*.

Na percepção da Professora 2 a formação também tem como papel a orientação com as famílias *“para elas entenderem porque isso é trabalhado na escola e de que forma as atitudes deles em casa influenciam aqui, nessa questão, porque acaba influenciando”*. De acordo com a Gestora 1, a partilha com a família faz parte do papel social da educação, na quebra de paradigmas e estereótipos.

A gente podia até organizar uma roda de capoeira, a diretora toca um atabaque, imagina como isso repercute. Entende? Por isso as pessoas precisam desse lugar de formação, essa formação precisa para todas as pessoas, crianças, família, acredito que seja esse o papel da educação. Da criança a gente atinge a família e vai indo (GESTORA 1).

Acerca da participação da gestão nas pautas e necessidades formativas, a Gestora 1 se coloca junto ao grupo docente na construção desse caminho antirracista:

Coloco-me no mesmo barco. “Eu não sei”. No mesmo lugar da busca de conhecimento, de construir junto. O que sabe mais vai ensinar um pouco mais vai ajudar quem sabe menos e a gente vai tentar, porque eu também não tive essa formação. Nem lugar de fala eu tenho. Coloco-me então no mesmo lugar, deveria saber um pouco mais enquanto gestora? Talvez, mas nessa questão eu vou precisar junto com elas. Enquanto sociedade, vamos ter que aprender juntos.

Já para a Gestora 2 o seu papel, além de conhecer e se apropriar em conjunto, é fazer pensar sobre as ações e enxergar algumas minúcias nos cotidianos, a fim de que sejam vistas e potencializadas como práticas antirracistas. A seu ver, como as docentes “*não se sentem à vontade e confortáveis*” com a temática racial, as ações acabam por não serem percebidas. No contexto de acompanhar, encorajar e despertar ações, relata sua dificuldade em relação às mudanças de vocabulário, o que, na sua percepção, inibe a efetivação de práticas, “*o que mais tenho dificuldade são as mudanças de contexto social em relação os termos que devemos/podemos usar: criado mudo, preto x negro, claro. Afinal, o que pode ser dito?*” (GESTORA 2).

Na tentativa de compreender a inquietação da Gestora 2, recorre-se a Santos (2020), segundo a qual não é possível falar em antirracismo sem adequações de vocabulário que, por vezes, representam a manutenção do racismo e a perpetuação de violências. Em consonância com essa ideia, o Instituto da Mulher Negra – Geledés, pontua que “as expressões e palavras racistas são um indício de como a opressão e o preconceito estão incorporados na forma de viver da população”. Dessa forma, além da palavra “criado mudo”, questionada pela Gestora 2, outros termos vêm sendo considerados inadequados no tempo histórico presente, no qual o combate ao racismo tem se intensificado. São exemplos: “amanhã é dia de branco”, “a coisa tá preta”, “pé na cozinha”, “inveja branca”, “doméstica”, “cor de pele”, “mulata”, “não sou tuas negas”, “samba do crioulo doido”, “denegrir”, “serviço de preto”.

Sobre os termos negro ou preto, Conceição Evaristo (apud MARTINS; CRUZ, 2020) destaca que, diante do esvaziamento negativo e pejorativo da palavra negro, foi criada uma semântica de positividade, fazendo com que o uso mais frequente do termo negro adquira novo sentido de afirmação. Já Rodrigues (apud MARTINS; CRUZ, 2020) salienta que o uso dos termos também tem a ver com questões geracionais: na década de 1970, por exemplo, com o MNU, a palavra negro influenciou toda uma geração e, na contemporaneidade, opta-se pelo termo preto. Entretanto, ambos reafirmam formas de resistência. Martins e Cruz (2020), por sua vez, lembram como a música também se destaca como forma de resistência, haja vista o Movimento *Black is beautiful* nos Estados Unidos. No Brasil, artistas como Elis Regina, Jorge Ben Jor, Jorge Aragão, Gilberto Gil, Rappin Hood, com suas letras, sejam na composição e/ou interpretação resgatam, reafirmam e potencializam a identidade e a luta da população negra.

Nesse contexto é possível afirmar que, assim como o corpo é um instrumento político, a reeducação em relação ao vocabulário também perpassa pelo papel de assumir um posicionamento político e ideológico. No dia a dia, isso se desdobra em problematizações e reflexões acerca do que, de como e com quem se fala.

Ainda para a Gestora 2, apesar de existirem muitos questionamentos, há um processo: *“percebo abertura e interesse do grupo, elas legitimam e posso dizer que estamos buscando essa construção, mas o que acontece ainda é bem superficial”*. Essa superficialidade nas ações relaciona-se com a fala da Professora 4, que aponta a necessidade de falar sobre educação antirracista com mais *“propriedade”*.

No viés do inacabamento, como conceitua Freire (2006), essa propriedade vai se construindo à medida que as ações são colocadas em prática: logo, não é possível esperar a prática de uma educação antirracista quando todas as pessoas envolvidas nos processos educativos estiverem “prontas”, até porque nunca se estará completamente, ou seja, sempre há o que aprender. Não é possível esperar, pois “o racismo que incide sobre a vida das pessoas negras afeta de forma contundente as crianças negras. Nega a essas crianças não só o direito de viver no presente uma infância digna como também lhes anuncia um futuro incerto e inseguro” (GOMES, 2019, p. 1016).

Em contraponto às falas em relação às necessidades formativas, o PPP da creche em questão, construído em 2022, apresenta a pauta antirracista como meta no campo das necessidades. Todavia, como já sinalizado, apenas uma professora aponta essa necessidade como perspectiva individual.

Perante o exposto, é possível considerar que, de acordo com as docentes, o papel da formação para uma educação antirracista compreende a necessidade de se constituírem práticas, no sentido de *o que* e *como* fazer, assumindo uma necessidade de sair do campo das ideias e da teoria e, por meio de trocas, aprender com o(a) outro(a) em uma relação de disponibilidade. Nesse sentido, concorda-se com Freire (2006, p. 134) acerca de que:

Atitude de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou no corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil.

Pensar, questionar e problematizar as práticas no âmbito antirracista não descarta a presença de fundamentação teórica, mas pressupõe estreitar as possibilidades sobre o que orientam as legislações e documentos oficiais, diminuindo, como já apontado, a distância entre o que se fala e o que se faz (FREIRE, 2006). Assim, o chamado em relação às demandas sociais, que, por sua vez, devem ser dialogadas nas instituições à medida que são esses os espaços onde as mazelas sociais se confrontam e se desnudam, é caracterizado como uma urgência formativa atual, na interpretação e intervenção de tais realidades. Educar para a diversidade, sobretudo a racial, implica a compreensão da necessidade do espaço público como um direito de todos e todas.

Ademais, demanda disponibilidade de compreender os espaços públicos para além do que se consideram valores pessoais, embora reconhecendo que tais valores perpassam as percepções. Por essa razão, é necessário compreender o lugar no mundo e as possibilidades de intervenção nesse mesmo mundo que, de acordo com as ideias de Freire, corresponde à práxis (ROSSATO, 2010). Logo,

É indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência [...] Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para

modificar esta mesma realidade. [...] A práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação. A palavra enquanto compreensão exige a transformação e torna-se indissociável da necessidade de atuação: torna-se, pois, palavração, segundo o neologismo de Paulo Freire. A partir do momento em que alguém compreende e toma consciência do seu papel no mundo, sua transformação se torna inevitável e gera, portanto, uma ação para atingir tal fim (ROSSATO, 2010, p. 398).

A reflexão sobre a prática implica a necessidade de se reconhecer o próprio papel e a própria responsabilidade social, inclusive na decisão pela atuação docente nos espaços de educação pública. Isso leva a pensar na articulação entre momentos formativos em nível macro, em caráter de rede, e em nível micro, as unidades educativas, otimizando e tomando o lugar de fala a partir das realidades das instituições na escrita do território da creche.

Para uma educação antirracista que considere a práxis na perspectiva macro, é necessário assumir a possibilidade de diálogo com todos(as) os(as) profissionais da educação desde as suas realidades, a fim de que todos(as) possam praticar a escuta, no sentido de aprender com as diferenças, respeitando os diferentes pontos de vistas e construindo coletivamente ações que visem a romper com práticas racistas. Essa construção, ao ser compartilhada nas ações micro de cada instituição, poderia ser discutida e interpretada nos momentos de reunião pedagógica das creches e, a partir desse diálogo, levantar novas possibilidades e estratégias para a organização do trabalho. De acordo com a Professora 3, essa seria uma possibilidade de construção de saberes para que, de fato, a educação antirracista seja uma realidade diária, e não pontual, na medida em que exige conhecimento para um planejamento coerente e contínuo, que reconheça a diversidade e valorize as diferenças. Em suma,

Reconhecer exige a valorização respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004, p. 12).

A dimensão macro da formação carece do investimento e do interesse do poder público, no sentido de viabilizar e validar essas ações. No entanto, uma vez que a formação docente, historicamente, não recebeu a atenção devida para chegar a essa esfera, no que

diz respeito à educação antirracista, um caminho possível é investir no micro, criando oportunidades de espaços formativos que façam parte do período de trabalho docente. Isso porque, diante da desvalorização da profissão, as educadoras, como denuncia a Professora 3, semanalmente lidam com uma situação de sobrecarga de trabalho de, no mínimo, 60 horas, o que dificulta a participação em ações externas. Nesse sentido, é importante ressaltar que

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art.205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadã ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos a margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os que sempre privilegiados (BRASIL, 2004, p. 11).

Parcerias com instituições e/ou profissionais — tanto externos(as) quanto da própria rede municipal de educação de Santo André — que estudem, investiguem e discutam o racismo como pauta de luta precisam ser favorecidas nas decisões de ofertas formativas, a fim de marcar, ainda que minimamente, um ponto de partida comum para a discussão e efetivação de práticas antirracistas. Vale salientar que até mesmo quem está à frente da gestão e tem, como responsabilidade, pensar esse percurso formativo das(os) docentes precisa de repertório, como visto neste trabalho, partindo do princípio de que não se compartilha aquilo que não se conhece.

À vista disso, as reuniões pedagógicas semanais podem se constituir em espaços possíveis de investimento nessas trocas, relacionados ao provérbio africano, segundo o qual “o rio enche-se graças aos pequenos riachos”. Em outras palavras, o investimento nesses momentos formativos é fundamental para que as(os) docentes coloquem uma lupa ao discutirem práticas antirracistas, no sentido de que não se trata de concordar, mas compreender que existe uma legislação que orienta quanto a esses fazeres, reconhecendo que dialogar sobre racismo e, ainda mais, ser antirracista é uma ação de preservação de vidas humanas.

Outro aspecto que faz parte do papel formativo, de acordo com as entrevistadas, é a discussão sobre os recursos necessários para auxiliar as ações antirracistas, no que tange às materialidades. Esse aspecto é revelado nas falas como uma denúncia em relação à falta e, quando adquiridos, despertam o questionamento de como utilizá-los. Uma dúvida que ficou bastante evidenciada nas falas diz respeito aos livros: se devem e/ou podem ser

adquiridos e quais seriam os critérios de escolha. Compreendem-se essa e outras dúvidas das docentes como conteúdos dos processos formativos, que contribuem para análise desses e outros materiais, considerando estética e conteúdos, bem como quais estratégias, a partir dessas narrativas, poderiam ser exploradas no sentido de ações disparadoras. Assim, na formação docente, a importância da tematização dessas materialidades e de como trabalhá-las com as crianças é discutida também no estudo de Silva e Santos (2020, p. 677-678) sobre a literatura afro-brasileira:

Apesar de reconhecerem a importância dessa literatura para a formação das crianças pequenas, as docentes alegam falta de formação continuada que trate dessa temática, de modo que tenham condições de abordá-la. Assim, faz-se necessário propiciar à equipe docente nas unidades escolares momentos de reflexão sobre a prática de modo possam (re)pensar o trabalho com a literatura afro-brasileira. Ampliar as discussões a respeito dessa literatura pode mobilizar a comunidade escolar a repensar princípios que assegurem o direito das crianças negras e das não negras a vivenciarem seu pertencimento racial de uma forma bastante positiva.

Verifica-se, portanto, que a formação também pode assumir um lugar de repertório a prática docente, no que se refere ao modo de lidar com situações, atitudes e falas que podem surgir no dia a dia da creche, tanto no trato com as crianças pequenas, nas suas relações e comparações, quanto com os(as) adultos(as). Um exemplo é a indagação da Professora 3, segundo a qual, ao contar uma história para sua turma, foi surpreendida pela fala de uma criança e, após realizar a intervenção, ficou em dúvida sobre o que seria mais adequado.

A apropriação da legislação, destacada na fala da Professora 4, com relação a ter mais propriedade sobre o que se diz e o que se faz, corrobora a participação docente na elaboração dos documentos que orientem a organização do trabalho da creche. Isso resulta em contribuições significativas à construção dessas escritas, questionando a falta de ações e as propondo à medida que, de maneira coletiva, as discussões e as estratégias são organizadas, sejam elas em caráter das práticas de formação ou pedagógicas.

Tal ação corresponde ao mapeamento, diálogo e conhecimento da realidade, o que se pode caracterizar, desde uma perspectiva freiriana, como “leitura de mundo”.

Ler o mundo, a partir dessa perspectiva, significa, então, compreender que os fenômenos sociais estão vinculados a uma realidade macrossocial que imprime neles a sua marca histórica e os seus significados culturais. Captá-los, criticamente, supõe desvelar seu fundamento, origem, tendências e contradições, descobrindo, ainda, o lugar que cada um ocupa na totalidade do próprio real. Ler a realidade significa compreender os fatos como partes estruturais de um todo dialético (GADOTTI, 2010, p. 418).

Ler o mundo, nesse sentido, envolve assumir uma postura profissional de formar professores e professoras que saibam “lidar pedagogicamente com a diversidade” (GOMES; SILVA, 2011, p.22), compreendendo criticamente que a educação brasileira ainda é marcada por concepções e práticas racistas, e lutando para desconstruí-las. Tal compreensão da realidade exige a ação-reflexão-ação, o que reivindica um olhar crítico para o fazer e o saber, afim de que ambos possam ser reconstruídos e, nessa perspectiva antirracista, mesmo que “repleta de complexidade, contradições, desafios e tensões” (GOMES; SILVA, 2011, p.24), possam anunciar outras realidades mais justas.

Posto isso, à medida que, nesta pesquisa, um dos objetivos foi identificar o que as docentes e gestoras consideram necessário para um trabalho formativo, visando à efetivação de práticas antirracistas, na próxima seção, apresenta-se uma proposta de plano de formação a partir do que foi sinalizado pelas participantes como desafios, possibilidades e necessidades formativas. Desse modo, legitima-se a escuta dessas profissionais, que estão na ação cotidiana com as crianças e, por vezes, também são vítimas de uma sociedade que nega e, conseqüentemente, por meio de suas estruturas históricas, ainda propaga o racismo de maneira perversa na constituição das identidades de meninos negros e meninas negras.

7 PRODUTO EDUCACIONAL – PLANO FORMATIVO: TRAVESSIAS DE FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Como já dito, contexto histórico brasileiro é marcado por um período de mais de trezentos anos de escravização do povo negro; uma triste e perversa herança histórica que ainda segue impregnada na sociedade e alerta que o enfrentamento ao racismo é um fazer necessário em todas as esferas sociais. No caso da educação, ela assume um papel essencial nesse enfrentamento, pois seu principal objetivo é contribuir para o processo de humanização de todos os sujeitos. Enfrentar as marcas do racismo no cotidiano das instituições constitui-se, dessa forma, na base do rompimento de um ciclo de naturalização da marginalização e exclusão da população negra.

A creche, na qualidade de instituição cuja origem é atravessada por marcadores sociais como gênero, raça e classe social, precisa assumir caráter transgressor na efetivação de práticas antirracistas e, conseqüentemente, no que diz respeito à qualidade e à formação profissional desde essa perspectiva antirracista. Reconhecida hoje como um segmento que integra a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, a creche concebe, na organização do seu trabalho, o cuidar e o educar como funções indissociáveis. Portanto, no atendimento às crianças bem pequenas, têm o dever de acolhê-las em suas necessidades e singularidades, principalmente no que diz respeito à construção de uma identidade positiva de si e do(a) outro(a), considerando que, desde o início da vida, são capazes de perceber diferenças no tratamento que lhes é dispensado.

Nessa perspectiva, com a finalidade de considerar as percepções de docentes e gestoras em relação à formação na perspectiva antirracista, a partir dos resultados do presente estudo, cujo objetivo geral foi identificar o que docentes e gestoras consideram como pressupostos para um trabalho formativo que intente efetivar práticas antirracistas, propõe-se um plano formativo com indicadores para uma proposta de formação. O escopo é o de compartilhar o resultado da pesquisa, a fim de contribuir para a formação de docentes e gestoras.

Para a elaboração de tal proposta, serão consideradas as compreensões das entrevistadas acerca da Lei 10.639/03, bem como suas percepções sobre as práticas pedagógicas e o papel da formação docente, aspectos tratados como categorias neste trabalho e problematizados à luz do referencial teórico.

A partir de tais categorias, os resultados da pesquisa revelam que as participantes conhecem a referida legislação, porém ainda têm muitas dúvidas e questionamentos sobre como realizar a abordagem de um assunto repleto de complexidade para crianças tão pequenas. Logo, compreendem sua relevância, mas não dispõem de recursos teóricos e práticos que, de fato, possam respaldá-las em suas ações com as crianças e com as famílias.

No que diz respeito às práticas, destacam-se a superficialidade e a reprodução de ações sem efetivamente entendê-las, o que gera desconforto e medo, além de distanciá-las das discussões antirracistas. Além disso, indicam, como possibilidades de trabalho, a literatura, as brincadeiras, a música, os instrumentos e a valorização da identidade das crianças. Já enquanto desafios elencam a falta de materiais e espaços de discussão mais sistematizados.

Quanto à formação, os resultados evidenciam a instituição dos espaços de reunião pedagógica como fóruns de discussões sobre as relações raciais, ao passo que, fazendo parte da jornada de trabalho, a participação seria mais efetiva. Vale lembrar que formações fora do horário dificultam a participação docente, bem como se tornam facultativas, pois não têm caráter obrigatório.

As entrevistadas afirmam que as formações continuadas são um caminho para abarcar as práticas, estabelecendo, como estratégia, a partilha de experiências. Trata-se de uma urgência, visto que, por vezes, os poucos momentos de formação centram-se tão somente nas teorias e práticas, principalmente no que diz respeito ao trabalho com crianças bem pequenas, não sendo devidamente explorados e contextualizados.

Diante desses resultados, o plano formativo pretende repertoriar as docentes nos seus saberes e fazeres com as crianças na perspectiva antirracista. Acerca de sua estrutura, ele será composto por uma apresentação da proposta formativa, seguida por módulos nos quais serão explicitados os conteúdos a serem trabalhados ao longo da formação. Os módulos estão organizados da seguinte forma: 1 – Entre legislações e vivências: diminuindo a distância entre saberes e fazeres para uma educação antirracista; 2 – O cotidiano na creche: concepções, relações e práticas; 3 – “O seu olhar melhora o meu”: a formação enquanto possibilidade e potência.

A **apresentação** irá contar com uma contextualização da pesquisa de mestrado profissional “A formação docente: uma travessia possível e potente na

efetivação de práticas antirracistas”, uma síntese dos resultados dessa investigação e os objetivos, público e organização da proposta formativa.

Na sequência, o módulo 1 — **Entre legislações e vivências: diminuindo a distância entre saberes e fazeres para uma educação antirracista** — terá como objetivo sensibilizar as(os) participantes sobre o processo histórico do Brasil, considerando o pós-abolição e o recorte racial por meio de imagens, dados e relatos da pesquisa, estabelecendo relações com documentos normativos e legislações. Resgatar algumas memórias e experiências vividas também fará parte desse processo de sensibilização, com vistas a afetar e despertar para a causa antirracista.

O módulo 2 — **O cotidiano na creche: concepções, relações e práticas** — irá explorar e discutir, a partir dos relatos das docentes e gestoras, as rotinas que fazem parte do dia a dia na creche, estabelecendo relações com os valores civilizatórios afro-brasileiros, no intuito de ressignificar as concepções que integram as práticas na primeira infância em uma perspectiva decolonial. Ainda nesse módulo, serão discutidas as mudanças de vocabulário que fazem parte do processo de reeducação para uma educação antirracista.

Por fim, sem a pretensão de prescrever receitas na efetivação de práticas, o módulo 3 — **O seu olhar melhora o meu: a formação enquanto possibilidade e potência** — irá valorizar o processo formativo, convidando o grupo a compartilhar suas experiências, no sentido do que as tocou, revelando seus percursos, saberes, fazeres e transformações, elencando princípios e saberes necessários à prática antirracista. Isso pode vir a se constituir em um material impresso ou digital acerca dos relatos de experiências e percursos do trabalho.

Os módulos serão organizados na perspectiva dos círculos de cultura propostos por Freire (2010), valorizando o diálogo e os saberes das(os) participantes, em que todas(os) terão o direito de dar a sua palavra. Como disparadores para as discussões dos temas geradores, serão utilizados imagens, trechos de filmes e animações, fragmentos desta dissertação, leituras de textos sobre as temáticas, situações da prática pedagógica etc.

Os encontros irão acontecer em um período de 4 meses, organizados em encontros mensais com duração de 4 horas cada, e mais 4 horas mensais para atividades com as crianças, perfazendo um total de 32. Desse modo, pretende-se propiciar a ação-reflexão-ação, ou seja, à medida que as discussões ocorrerem, o grupo será convidado a investigar o cotidiano com as crianças e retornar ao círculo

com as suas inquietações, descobertas e sugestões, a fim de construir um saber coletivo, que não desconsidera os percursos individuais. Sendo assim, a cada encontro, serão destinadas duas horas para reflexão e duas horas para o compartilhamento das práticas, valorizando o *fazer com* conceituado por Freire (2006), ou seja, a disponibilidade de escuta à fala do (a) outro(a).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é o segundo país com a maior porcentagem de pessoas negras no mundo. Mesmo diante dessa realidade, ainda existe uma sociedade marcada pela ausência de representatividade e valorização dessa população nas diferentes instâncias sociais, resultado de um perverso processo histórico. A exemplo, carrega o título de ser a última nação a “abolir” o regime escravocrata, cuja consequência é o racismo, que desumaniza.

Este último atravessa todas as esferas sociais e legitima as desigualdades que, por sua vez, organizam a sociedade brasileira, tornando-se um problema a ser discutido e enfrentado, principalmente no âmbito da educação. Considerando a sua interseccionalidade, é fundamental fazer recortes em relação às inúmeras histórias que não foram contadas e permitem interpretar como se deu a constituição do sistema educacional no Brasil para a população negra, sobretudo em relação à origem das creches.

Em sua origem, elas eram sinônimo de atendimento a crianças negras e pobres e, somente a partir da LDB (1996), passaram a integrar a Educação Básica, como uma etapa da Educação Infantil no atendimento a crianças de 0 a 3 anos, cumprindo a determinação da Constituição Federal (1988), segundo a qual a educação passou a ser direito de todos e todas. Atualmente, as creches assumem um compromisso com o atendimento a todas as crianças, na perspectiva do cuidar e educar como funções indissociáveis. No contexto desta pesquisa, evidenciaram-se o cuidar e o educar para que, desde bem pequenas, as crianças possam construir uma imagem positiva de si e respeitar a diversidade. Sendo assim, partindo-se da premissa de que, cada vez mais cedo, elas estão inseridas nesse contexto institucional, é fundamental que possam estabelecer e ampliar as suas relações com o mundo, com vistas a uma mudança de postura que valorize o povo negro e sua constituição na formação do Brasil.

A creche, como direito de todas as crianças, é uma conquista; porém, para garantir que todas sejam acolhidas e respeitadas nesses espaços diariamente, reafirmando o seu direito de ser quem são, é preciso problematizar: a quais experiências estéticas são expostas? A diversidade é respeitada e valorizada ou apenas um modelo é considerado, ainda na perspectiva colonizadora e sem

criticidade? Ou seja, falar de direitos das crianças exige de todos e todas uma reflexão acerca de quais delas se fala, pois, uma vez concebidas como seres potentes no contexto atual, o ato educativo torna-se uma contraposição ao histórico processo de silenciamento e de desumanização da população negra.

No viés das mudanças necessárias, é fundamental destacar o papel político do Movimento Negro no percurso de luta e resistência, visando à reeducação e humanização dos sujeitos, bem como denunciando o fato de que, apesar de leis que normatizam uma educação antirracista, ainda faz parte da realidade nas instituições a reprodução de conteúdos estereotipados e situações de discriminação e exclusão.

Nesse sentido, tendo em vista o contexto histórico brasileiro, é relevante afirmar que, no que tange à educação, ponderar sobre escola pública, concepções, práticas pedagógicas, formação e toda a complexidade que envolve tal cenário não é possível sem um recorte na perspectiva racial, a fim de promover e efetivar ações que possam romper com o ciclo violento do racismo. Dessa forma, a creche pode ser entendida como um alicerce de uma mudança tão necessária e urgente.

Conceber a creche como território antirracista é garantir o direito institucional de uma educação de qualidade, bem como a valorização da Educação Infantil na qualidade de potência de luta contra o racismo e transformações sociais. Tais transformações perpassam as práticas pedagógicas e a formação docente, enfrentando o desafio de minimizar as lacunas de uma educação eurocêntrica, a partir de uma perspectiva de reeducação. Isso pode ser considerado um letramento racial crítico, que possibilita uma leitura de mundo a fim de se compreenderem relações, privilégios, desvantagens, formas de opressão e lugares de fala.

Reeducar e refletir sobre as práticas sobretudo antirracistas permitem estabelecer relações, resgates e valorização de valores civilizatórios afro-brasileiros, que, devido ao processo histórico, foram negados e silenciados. Por conseguinte, assumiram-se, no dia a dia das instituições, concepções europeias que pouco ou quase nada se assemelham às percepções de mundo dos povos originários e afro-descendentes.

No entanto, a resignificação de tais práticas depende de processos formativos, que, à luz da perspectiva freiriana, reconhecem a condição de inacabamento dos seres humanos e sua busca pelo “ser mais”, ou seja, estão permanente e curiosamente sempre expostos(as) a novos aprendizados, sendo o

ensinar e o aprender uma constante, o que reafirma a necessidade de uma relação dialógica entre docentes e em seus processos formativos. Corroborando esse contexto de diálogo e escuta, a presente pesquisa teve como pergunta orientadora: Como construir uma prática formativa com docentes de creche que tenha, como perspectiva, uma educação antirracista?

Para reconhecer e efetivar uma prática antirracista é necessário compreender o que se entende por essa ação, tendo em vista os vinte anos da lei 10.639/03. Ao término deste percurso investigativo, diante dos resultados obtidos, é possível afirmar que aquilo que determinam as legislações e os documentos normativos ainda está longe de ser uma realidade efetiva, principalmente quando se trata do território da creche. Isso porque a criança dessa faixa etária é erroneamente compreendida como um “vir a ser”, desconsiderando-se o que ela é e sua história desde o nascimento. Outro aspecto é compreendê-la como universal, o que confirma o mito da democracia racial.

Essa percepção vai ao encontro do que foi levantado enquanto hipótese investigativa do presente trabalho, segundo a qual afirmava-se que mito da democracia racial ainda é presente nas instituições e impede que docentes problematizem o racismo no dia a dia. Em outras palavras, por acreditarem que, devido à faixa etária, as crianças não sofrem ou propagam racismo.

A compreensão da educação antirracista também implica, enquanto premissa, a necessidade de cada um(a) reconhecer o seu pertencimento e a construção de sua identidade docente diante de suas experiências de vida. Logo, por meio do processo coletivo e institucional, a formação docente depende de considerar as práticas antirracistas também como compromisso individual. Nessa lógica, espera-se transcender a uma responsabilidade política, em diálogo com o individual e o coletivo, o que pode ser denominado pertencimento.

Acerca das práticas pedagógicas antirracistas, para que possam assumir seu caráter emancipatório, crítico e inclusivo, garantindo as interações e as brincadeiras enquanto eixos, a identidade e a literatura foram consideradas, pelas docentes e gestoras, possibilidades reais de trabalho. A construção da identidade negra tem, no corpo, uma dimensão política, sendo o cabelo e a cor da pele os fenótipos que mais chamam a atenção das crianças, constituindo-se uma possibilidade de trabalho e um desafio à medida que, devido à ausência de ações mais contínuas e sistematizadas,

falta repertório para que as devidas intervenções e mediações aconteçam no intuito de prevenir o racismo na creche e romper com ele.

Os desafios para a efetivação de práticas se dão pela ausência de continuidade nas discussões, o que prejudica a apropriação sobre a temática e torna as ações pontuais e sem significado, pois não dialogam com o cotidiano. A falta de recursos como livros, brinquedos e outras materialidades denuncia o pouco investimento do poder público nessa temática, fazendo com que as docentes usem recursos próprios para que, minimamente, as crianças tenham acesso a outras culturas e as conheçam.

Entre possibilidades e desafios, destaca-se a necessidade de se conhecerem os conceitos que permeiam as práticas na Educação Infantil para a valorização da cultura, corroborando a proposta de “sulear” os contextos. Não se trata de supervalorizar uma cultura em detrimento de outra, mas de compartilhar, relacionar e articular saberes.

Os pressupostos para a ação formativa, foco de desenvolvimento desta pesquisa, destaca a continuidade como um princípio, seguido da necessidade de ampliação de repertório pertinente ao modo de se trabalhar tal temática com bebês e crianças bem pequenas. Porém, sem que isso se caracterize como “receitas”, respeitando-se as necessidades dos diversos territórios e as especificidades etárias.

A formação em serviço segue como um pressuposto importante de formação, haja vista que o trabalho na perspectiva de uma educação antirracista não deve ser uma opção, pois existe a obrigatoriedade da legislação. Essas formações, enquanto necessidades da rede de educação, são oportunidades para que profissionais negros(as) também possam ocupar seus lugares de fala, reafirmando seu pertencimento e ocupando espaços, evitando o embranquecimento de narrativas. Em contrapartida, exigem do poder público compromisso com a educação antirracista, no sentido de viabilizá-las como ação afirmativa.

Embora não tenha sido citado pelas entrevistadas, o Projeto Político Pedagógico torna-se instrumento de resistência, uma vez que registra as intenções e resultados do trabalho das instituições, constituindo a identidade da unidade, tal como a profissionalidade, à medida que os(as) docentes têm a possibilidade de participar de maneira ativa de sua construção, refletindo sobre percursos e ações que não podem ser caracterizadas como negociáveis ou não. No caso da efetivação

de práticas de formação, não é possível esperar, daí a relevância de um documento que organize e oriente o trabalho. Sendo assim, a formação se dá por meio da práxis, no ato de ação-reflexão-ação.

Nessa perspectiva, e de acordo com o objetivo geral desta pesquisa — isto é, identificar e analisar o que docentes e gestoras consideram como pressupostos para um trabalho formativo que intente efetivar práticas antirracistas —, a elaboração de um plano formativo como produto educacional desta investigação apresenta-se como um caminho possível para reflexão e ampliação de repertório em relação aos saberes e fazeres docentes que abarquem uma educação antirracista. Partindo de tal premissa, terá, como base, os círculos de cultura, a fim de contribuir na construção de conhecimento *com o (a) outro(a)*.

Tal conhecimento intenta, no cotidiano da creche, romper com uma estrutura racista à qual estão submetidas as crianças negras que, desde bem pequenas, identificam diferenças na forma como são tratadas em relação às brancas. Enquanto espaço de apropriação da cultura, desde a creche, a educação, essencialmente a pública, tem um compromisso com a diversidade.

A práxis relacionada ao contexto de uma educação antirracista permite a reverberação das ideias de Paulo Freire no sentido de reconhecer a educação como ato político, que contribui nos processos de emancipação e humanização de todos os sujeitos e refirma a urgência de diminuir a distância entre o que se fala e o que se faz. Ou seja, para além das legislações, é preciso efetivar essas ações, com vistas a uma educação como prática de libertação, para que, desde bem pequenas, todas as crianças possam reconhecer o seu lugar no mundo e transformar a realidade.

Formar para uma educação antirracista efetiva e potente desde a creche implica, ainda, dizer a sua palavra, a sua realidade enquanto sujeito no mundo, superando a lógica colonizadora de um processo educativo que negou e nega a história africana. Assim, ressignifica-se o olhar sobre qual tipo de educação se tem e qual se deseja, desnaturalizando processos em que meninos negros e meninas negras continuem sendo negados(as) do seu direito de ser e rompendo, de vez, com essa realidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida da Silva Nome (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche**: que lugar é este? 2003. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

AGUIAR, Priscila; NOVELINO, Ricardo. Caso Miguel. **G1**, Pernambuco, 27 de julho de 2022. Disponível em:
<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2022/07/25/caso-miguel-justica-nega-pedido-de-prisao-para-sari-corte-real-condenada-a-8-anos-e-6-meses-pela-morte-de-menino-que-caiu-de-predio-no-recife.ghtml>. Acesso em: 15 out. 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da infância**. 2.ed. Tradução de Dora Flaksma. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas**. Exigências-respostas Éticas da Educação e da Docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BARBOSA, Muryatan Santana. Guerreiro Ramos: o personalismo negro. **Tempo social** – Revista de Sociologia da USP. São Paulo, v.18, n. 2, 218 p. 217-228, nov. 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal nº 10.72**, de 09/01/2021. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencias para formação de professores**. Brasília, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 10.639/2003** que 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”. Brasília: 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei 12.288/2010. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei 12.711/12**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília-DF, 2012.

BRASIL. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação** das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura

afro-brasileira e africana. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BENTO. Maria Aparecida da Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO. Maria Aparecida da Silva (Org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

BENTO. Maria Aparecida da Silva. **Seminário Internacional** – Racismo na Infância. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2021.

BRITTO, Luiz Percival Leme; DI GIORGI, Cristiano A. G. “Leitura de mundo” e a Educação em Paulo Freire. **Educ. Soc.** Campinas, v.43, p. 1 -18, 2022.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas. Em busca de um novo perfil de educador. **Retratos da escola**. Brasília, v.2, n. 2-3, p. 212-131, jan./dez.2008.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para o atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia S. **Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CASANOVA, Letícia Veiga. Creche: Que lugar é esse? As famílias respondem. **EDUCERE**, Paraná, n.12, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 6.ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALHEIRO, Carlos Carvalho. A África para os brasileiros e para o resto do mundo. **Portal Geledés**, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-afrika-para-os-brasileiros-e-para-o-resto-do-mundo>. Acesso em: 20 jan.2023.

CHANAN, Marcela J.; MARGUES, Paula A. Telas, Infâncias e natureza: experiências ao ar livre na escola de Educação Infantil. *In*: CLÉA, Simone; MACHADO, Gilson. (Orgs.). **Infâncias Culturais e Singularidades**. Uberlândia: Sibipiruna, 2021.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de história nas novas diretrizes para a formação de professores. **Educação em Revista**. Curitiba. v.37, e77098,2021.

CONHEÇA mestre Pastinha, capoeirista e filósofo popular. **Universidade Zumbi dos Palmares**, 2022. Disponível em: <https://zumbidospalmares.edu.br/conheca-mestre-pastinha-capoeirista-e-filosofo-popular/> Acesso em: 25 mar.2023.

CRUZ, Mariléia dos S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, Jerusa. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, SECAD. 2005.

DALLA VECCCHIA, Agostinho Mário. Afetividade. *In*: STRECK, Danilo K. ; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores para a igualdade étnico racial na Educação Infantil. *In*: BENTO. Maria Aparecida da Silva (Org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: histórias, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensão**, Sergipe, v. 21, 2008.

DUARTE, Carolina de P. T. A abordagem da temática racial na Educação Infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora. *In*: BENTO. Maria Aparecida da Silva (Org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

FARIA, Ana L. Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado de arte. **Caderno Pagu**, p. 279-287, jun. 2006.

FARIA, Ana L. Goulart de; FINCO, Daniela. (Orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana L. Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para crianças pequenas**. 2.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

FEIJÃO, Tais. **Fevereiro**. Rio de Janeiro: Independente: 2016. 2:54.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. 3.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à prática educativa. 33.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade Epistemológica. *In*: STRECK, Danilo K.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica. 2010.

FRIEDMAN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**. Escutas Antropológicas e poéticas das Infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GADOTTI, Moacir. Dimensão política do Projeto Pedagógico da Escola. **Abceducativo**. PROCAD. Minas Gerais, v. 4, n. 24, p. 36-41, maio/2003.

GARZONI, Silva de Paula; DAVIS, Cláudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino e PETRONILHA, Beatriz G. e Silva. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1015 – 1044, jul./set. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã. Etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GONÇALVEZ, Edneia. Paulo Freire e bell hooks: Esperançar, humanizar e criar uma comunidade de aprendizagem. **Cenpec**. 2021.

GONÇALVES, Gisele. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. **Reunião Científica da ANPED-Educação**: movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR. Curitiba, 24 a 27 de junho, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JANGO, Caroline F. **Aqui tem racismo**: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

JANGO, Caroline F. **As representações sociais da criança negra na educação infantil: mecanismos de discriminação.** Coppem, Campinas, p. 295 -311, 2012.

Disponível:<https://www.fe.unicamp.br/eventos/coppem/sites/www.coppem.fe.unicamp.br/files/19-carolina-felipe-jango-da-silva-12.pdf>. Acesso em: 21 ago.2021.

LETRAS, Companhia das. Educação e Infâncias negras. **Youtube**, 27/10/2020. Disponível em: <https://youtu.be/eBeKKe6CF2Q>. Acesso em: 20 ago.2022

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 59, p. 38 -62, jan./mar 2016.

LIMA, Regina Maria de Sousa. **Projeto Político Pedagógico, na perspectiva freiriana: participação e diálogo.** 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Currículo, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARTINS, Humberto. Negro ou preto? Lideranças negras refletem sobre o uso dos termos ao longo da história. **Estado de Minas**, 20 nov. 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/11/20/interna_gerais,1208016/negro-ou-preto-liderancas-negras-refletem-sobre-o-uso-dos-termos-ao-l.shtml Acesso em: 10 mar. 2023.

MATIOLI, Daniele Ditzel. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.8, n.1, p. 319-324, jan./jun. 2013.

MEDEIROS, Marinalva V.; CABRAL, Carmem Lúcia de O. Formação docente da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **E- Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 2, jun. 2006.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun.2007.

MUNDURUKU, Daniel. Brincadeiras indígenas. **Youtube**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f1wvq38i-ec> Acesso em: 10 mar.2023

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na Educação e no ensino de filosofia no Brasil.** 1.ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

NOGUERA, Renato. Letramento Racial crítico no contexto da Lei 10.639/03. **Youtube**, mar./2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/MargensClinicas/videos/16%C2%AA-live-de-aquilombamento-nas-margens/629915375019786/> Acesso em 15 jan.2022

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas revelam sobre a questão racial. 2004. 119f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de pós – graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

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

OLIVEIRA, Fabiana de. O campo de estudos de bebês e a questão racial: o que nos apontam as pesquisas *In*: TEBET, Gabriela (Org.). **Estudos de Bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

OLIVEIRA, Franciele Rocha de. O despertar da ancestralidade negra: da memória narrada ao Family Search. **Revista Arco**: Jornalismo Cultural e científico. UFSM. Rio Grande do Sul. nov/2022.

OLIVEIRA, Iolanda. **O negro no sistema educacional brasileiro**: alguns aspectos históricos e contemporâneos. [S. l]. [2015] Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167086/apresentacao_iolanda_oliveira.pdf Acesso em 14 jul. 2022.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: UFG, 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf Acesso em: 14 nov.2022.

OLIVEIRA, Zilma Moraes de. *et al.* **Creches**: Crianças, faz de conta & Cia. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PEREIRA, Guilherme T. L. Tempero Drag. Os retrocessos da PEC 32 e da PEC 186 por Rita Van Runty. **Youtube**, 18 fev. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gxs05ZISrO4> Acesso em: 16 abr. 2022.

PRETA, Liga. Infâncias negras. **Youtube**, 27 out. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/r75dQOKvVk8>. Acesso em 03 set.2022

PESTANA, Cristiane Veloso de Araújo. A literatura afro-infantil: representação e representatividade. **Literafro: I Encontro Nacional de literatura infantil/juvenil: teorias e práticas leitoras**. UERJ: 2019. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1545-cristiane-pestana-a-literatura-afro-infantil-representacao-e-representatividade>. Acesso em: 08.mar.2023

REIS, Maria da Conceição dos; OLIVEIRA, Aurenéa Maria de; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. A Educação das relações étnico-raciais na formação docente: um olhar freiriano para o curso de Pedagogia. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, vol. 26, n.1, p. 24-38, jan./abr.2018

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Paulo R. Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paideia FFCLRP- USP**. Ribeirão Preto, v.4, fev./jul. 1993.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito a creche no contexto dos debates sobre infâncias e relações raciais. *In*: BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

RODA VIVA. **Youtube**, 27 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pDV3SGzV3m4>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: Resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n. 02, p. 129-153, abr./jun. 2015.

SANTIAGO, Flávio. “Não é nenê, ela é preta”: Educação Infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.36, e220090, 2020.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia G. de. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis. **Educ. Soc.** Campinas, v.42, e239933, 2021.

SANTIAGO, Flávio. *et al.* **Infâncias e Docências**: desafios e descobertas de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SANTO ANDRÉ. **Documento Curricular do município de Santo André**. Secretaria de Educação, 2017.

SANTOS, Anderson Oramisio. Formação de professores à luz da história e cultura afro- brasileira e africana: novos desafios para uma prática reflexiva. **Póiesis Pedagógica**. Catalão – GO, v.11, n. 12, p. 150 -169, jul./dez. 2013.

SANTOS. Boaventura Sousa. Epistemologia do Sul. **Youtube**, 2012. Disponível em: https://www.google.com/search?q=boaventura+de+sousa+santos+epistemologias+d+o+sul&rlz=1C1CHZN_ptBRBR994BR994&sxsrf=APwXEdck7dyu26UW8Gjj7Q2iAflAqVfaZQ:1681871902415&source=Inms&tbm=vid&sa=X&ved=2ahUKEwj6hrSK9bTAhVDQ7gEHUQPCDYQ_AUoAnoECAMQBA&biw=1366&bih=657&dpr=1#fpstate=ive&vld=cid:5dcac60f,vid:URgY9H2NvZM Acesso em: 20 mar.2023

SANTOS, Isabel A. dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 6.ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, Luane dos. Conheça algumas expressões racistas e porque moldar o vocabulário é uma forma de combater o preconceito racial. **Governo do Tocantins**, 2021. Disponível em: <https://www.to.gov.br/noticias/conheca-algumas-expressoes-racistas-e-por-que-moldar-o-vocabulario-e-uma-forma-de-combater-o-preconceito-racial/17b3wqqe1oml> Acesso em: 15 mar./2023.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuição de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra hegemônico. **Educar em revista**. Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica. **Youtube**, Leituras Brasileiras, 14 ago. 2017. Disponível em: <https://youtu.br/13ojrNgMChk>. Acesso em: 13 jul.2022.

SILVA, Geraldo; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escola dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In*: ROMÃO, Jerusa (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, SECAD. 2005.

SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (Org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

SILVA, Marta Regina Paulo da; SANTOS, Cleia S. A literatura afro-brasileira em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo. **Revista Cocar** (online), v. 14, p. 664-680, 2020.

SILVA, Regina Maria da. Africanidades na prática pedagógica da Educação Infantil. *In*: CLÉA, Simone; MACHADO, Gilson (Orgs). **Infâncias Culturais e Singularidades**. Uberlândia: Sibipiruna, 2021.

SILVA, Sérgio; JUNIÃO, Antonio. Edson Cardoso: Base do racismo do Brasil é o estigma que desumaniza o outro. **YouTube**, 07 ago. 2020. Disponível em: <https://ponte.org/edson-cardoso-base-do-racismo-no-brasil-e-o-estigma-que-desumaniza-o-outro/>. Acesso em: 15 out. 2022.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de Infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil**. 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; DIAS, Lucimar Rosa; SANTIAGO, Flávio. Educação Infantil e desigualdades raciais: Tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche. **Revista Humanidades e Inovação**. v. 4, n.1, p. 46-55, 2017.

SOUSA, Fábio A; MODENESI, André de M. Entre cortes e retrocessos: a combalida Educação Básica no governo Bolsonaro. **Carta Capital**, 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/observatorio-banco-central/entre-cortes-e-retrocessos-a-combalida-educacao-basica-no-governo-bolsonaro>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SULZBACH, Liliana. A invenção da infância. Youtube, 2000. Disponível em: <https://youtu.be/h1WiZoQ6Sj8>. Acesso em: 05 abr. 2022.

TARJA BRANCA: **A revolução que faltava**. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Estela Renner e Marcos Nisti. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014.

TEBET, Gabriela. **Estudos de Bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

TEIXIERA, Cristiane Gomes. Formação Continuada de professores para a Diversidade Étnico-Racial da Rede Municipal de Cariacica. **I Congresso de Africanidades e Brasilidades**. Ensino, Pesquisa e Crítica. Vitória – ES. 2012.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na Educação Infantil. *In*: BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

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

ZITKOSKI, Jaime José. Pensar Certo. *In*: STRECK, Danilo K.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES E GESTORAS

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL

FORMAÇÃO DOCENTE: UMA TRAVESSIA POSSÍVEL E POTENTE NA EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA CECHE

PESQUISA EXPLORATÓRIA – ENTREVISTA

Pesquisadora: Vanessa Figueiredo Bonfante

I. PERFIL DO(A) ENTREVISTADO(A)

1) Idade: _____

2) Sexo/gênero: _____

3) Raça/etnia: _____

4) Formação inicial/curso: _____

5) Especializações/ Pós-Graduação: _____

6) Tempo de experiência na docência: _____

7) Tempo de experiência na creche: _____

8) Tempo de atuação no município: _____

9) Tempo de atuação nesta creche _____

II. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE

- Poderia contar um pouco das suas origens e como estas influenciam nos seus fazeres pessoais e/ou profissionais?
- Qual sua opinião sobre educar para e nas relações étnico-raciais?
- A Rede Municipal de Educação de Santo André vem discutindo essa temática? Se sim quais são os espaços de diálogos e reflexões sobre a temática das Relações Étnico-Raciais? Se não, por que, na sua opinião, ela não acontece?

- Você conhece a Lei 10.639/03? Qual a sua compreensão sobre ela? (contexto e finalidades)
- Você já participou de alguma formação (cursos, palestras, RPSs etc.) na Rede que tratasse da temática racial? Essa formação discutiu o dia a dia das creches e influenciou sua prática?
- Já participou de outras formações fora da Rede sobre essa temática? Se sim, quais?
- Pensando na instituição em que você trabalha, como esta temática racial se insere no cotidiano?
- Na sua percepção, há ações antirracistas nas práticas pedagógicas desenvolvidas nessa creche? Se sim, poderia dar alguns exemplos? Se não, por que não ocorrem?
- Suas bases formativas e experiência profissional tem sido suficiente para o trabalho com a temática das relações étnico-raciais?
- Em sua opinião, quais aspectos que uma formação com a temática da educação antirracista deveria garantir?
- Pensando na creche em que atua, haveria a necessidade de formações pensando no trabalho pedagógico com essa temática? Se sim, o que sugere para essa formação?
- Diante desta temática, qual o papel da gestão nesse percurso formativo junto às docentes?
- Finalizando, gostaria de comentar mais alguma coisa sobre o trabalho com a temática das relações étnico-raciais na creche?

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

FORMAÇÃO DOCENTE: UMA TRAVESSIA POSSÍVEL E POTENTE NA EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA CECHE

TRANSCRIÇÕES: ENTREVISTAS NOVEMBRO/2022

PROFESSORA 1 : BERÇÁRIO (0 A 1 ANO E 11 MESES)

Pesquisadora: Bom, então vamos lá, a primeira questão é você (pausa)... contar um pouquinho de quem você é e de como essa sua constituição te influencia nos seus fazeres pessoais, mas principalmente no profissional, como você chegou nesse espaço da creche?

Professora 1: Eu tenho né, vou fazer cinco anos de prefeitura de Santo André antes eu trabalhei no Estado, mas foi só por alguns meses, foi três meses aí a prefeitura chamou eu tive que exonerar para entrar aqui e um ano na prefeitura de Mauá também. É... antes disso eu... comecei a fazer faculdade de hotelaria, aí depois eu fiz dois anos, aí eu vi que não era aquilo que queria, parei, fui trabalhar e depois entrei Pedagogia, tenho muitos familiares na profissão também, então vem meio que por influência, mas eu me encontrei quando fui fazer a Pedagogia. Falei ah isso é mesmo o que quero tudo, e na prática também foi a mesma coisa, então entrei mais na área por influências de familiares, mas eu me encontrei, é o que eu faço, o que eu amo fazer e tô bem satisfeita, apesar dos pesares.

Pesquisadora: Ah que bacana. É... Tem muitos pesares na verdade, tem muitos pesares, o que salva na realidade são as crianças, se a gente for olhar só nos pesares, na estrutura, para várias questões, a gente chuta o balde. E a sua opinião sobre a questão das relações étnico-raciais?

Professora: A minha opinião como, que...?

Pesquisadora: Como você vê essa questão?

Professora: Eu acho questão extremamente importante de ser trabalhada, não importa a faixa etária, eu acredito que a Educação Infantil ela é a base da Educação, então tem que começar dali mesmo. É ... já posso entrar nos impedimentos (risos)?

Pesquisadora: Sim.

Professora: Porém, eu sinto que falta muito a questão de formação nesse aspecto, é talvez né, talvez não, eu acredito que tem que vir também da própria prefeitura, valorizar mais isso, é ... trazer o conhecimento pra gente, de como abordar, porque eu sinto muito isso, mas quando eu entrei, bem mais no começo, quando eu entrei, talvez a gente ia pra esse lado, para trabalhar essas questões por que é obrigatório, a gente tem que tá fazendo esse trabalho, porém a gente pecava, em algumas coisas. Você tenta, eu já vi muito isso, da gente tenta fazer um trabalho pra conscientização, pra (pausa), como é que eu posso colocar (pausa), pra gente não evitar o preconceito, não sei qual palavra eu uso aí, mas pra gente trabalhar essas questões com as crianças, porém a gente reforçava, sabe. É ..., eu não sei, eu cheguei a trabalhar o livro Menina Bonita do laço de fita, mas já ouvi professora falando que aquilo reforça, aí se fica meio sem saber, será que esse é o caminho, não é o caminho. Porque a gente não tem o lugar de fala nisso né, então eu acho que é mais essa questão. Então eu sinto falta dessa parte de formação, de trazer

peessoas que tem é ... Lugar de fala, pra nos auxiliar, pra ajudar a como desenvolver esse trabalho. Eu sinto falta da prática sabe, a gente trabalha muito com a teoria, ta mas na prática o que eu posso trabalhar?, O que eu posso fazer ?, me da exemplos? Sabe, como que chama? O compartilhando saberes?

Pesquisadora: Hum.

Professora: Eu acho sensacional essa prática, porque você ta vendo o que o professor ta fazendo, você ta tendo inspiração, você ta tendo esse tipo de conhecimento. Então eu acho que isso é muito importante, então acho que falta mais essa parte de formação voltada mais na prática, do que a gente pode trabalhar, com todas as faixas etárias sabe, não você pode fazer isso, isso, e sim berçário da pra fazer assim, inicial da pra fazer assim, final da pra fazer assim. Sabe? Mais essa questão mesmo de mostrar pra gente, como trabalhar de uma maneira correta, não pra reforçar e sim pra combater.

Pesquisadora: Certo! É ... A rede vem discutindo essa temática, com o tempo isso está mais frequente e você acha mesmo com essas aberturas da PSA, você sente que tem espaço de diálogo pra vocês conversarem sobre as relações raciais? E se não tem, por que não tem?

Professora: Você fala em abertura pra falar ...?

Pesquisadora: Dentro do espaço da creche, em OT em RPS ...

Professora: Sim, eu acredito que a gente tem espaço pra falar sim, é não tem limitação nesse aspecto, e acho que é isso, eu não sinto que a gente não tem lugar de fala ou que tem algum bloqueio quanto a isso, acho que é bem aberto, todas as questões a gente pode trazer e conversar sobre.

Pesquisadora: E você conhece a 10.639?

Professora: Sim.

Pesquisadora: O que você compreende dessa Lei?

Professora: Que é uma Lei, que a gente tem que ta, que é obrigatório o trabalho da questão étnico racial e entra o indígena nessa também ou na outra? Entra também né?

Pesquisadora: A indígena é a 11.645.

Professora: São as duas que são obrigatórias e a gente tem que trabalhar, eu entendo isso que é a obrigatoriedade de implementar na nossa prática do dia a dia.

Pesquisadora: Legal. Você já participou de alguma formação com essa temática?

Professora: Sim. Já participei.

Pesquisadora: E isso te influenciou de alguma maneira?

Professora: Sim, influencia a gente, é como eu falei às vezes a gente erra em algumas coisas que a gente ta tentando fazer, por falta de conhecimento, eu acho que tudo é isso, amplia o conhecimento. Qualquer formação que a gente tem, é ... eu acredito que nunca vai ser 100% já sei de tudo, não, a gente nunca sabe de tudo, sempre vai ter uma coisinha ali nova que vai entrar, ou uma fala que modificou ou uma nomenclatura, qualquer coisa, eu acho que agrega.

Pesquisadora: É... você, olhando aqui né, para o cotidiano da creche, você acha que essa temática está inserida no cotidiano ?

Professora: Eu vou falar por esse ano, (pausa) eu senti falta, acho que a gente não teve nada específico, digamos assim, tipo teve vários projetos, tudo, mas eu acho que não teve nada específico para trabalhar este ano, ai eu não sei tipo cada professor no individual o que foi feito.

Pesquisadora: As buscas foram mais individuais então?

Professora: Isso, exatamente.

Pesquisadora: E você se lembra de alguma formação da rede, assim, que vocês enquanto docentes tiveram a oportunidade de participar?

Professora: Eu não sei te falar é ... Qual específica, mas teve sim, não sei o nome das formações, sabe aquelas que vinham pra gente ter em RPS e os professores escolhiam a temática, então teve nesse momento e no Compartilhando Saberes , quando teve presencial, eu participei de uma também, acho que foi até uma prô da sua escola, que deu a formação.

Pesquisadora: Ahhh Elly né?

Professora: Isso, a Elly que deu a formação.

Pesquisadora: E sua experiência em Mauá, teve essa abordagem ou não?

Professora: Não, de treinamento, não é treinamento.

Pesquisadora: Formação

Professora: Formação não.

Pesquisadora: Na sua percepção, as ações antirracistas nas práticas pedagógicas em creche, você falou que são ainda mais pontuais, cada professora buscando a sua, mas você consegue dar um exemplo do que você já vivenciou, aqui nessa creche, de alguma ação que vocês já tiveram.

Professora: Ah eu não me recordo, foi só no outro ano e foi o que eu trabalhei na pandemia, a gente trabalhou dois meses e já entrou a pandemia, não me recordo pra te falar a verdade.

Pesquisadora: E você acha que a formação inicial que você teve, enquanto formação de Pedagogia, nesse momento apareceu alguma coisa sobre essa temática, na sua formação inicial.

Professora: Não entendi a pergunta.

Pesquisadora: Na sua formação inicial teve, em algum momento apareceu essa temática?

Professora: Você fala na faculdade?

Pesquisadora: Sim.

Professora: A gente trabalhou sim.

Pesquisadora: Você traz né, no início da sua fala, você fala dos erros e acertos, que ainda vocês precisam conhecer muito a respeito. Uma formação, se a rede neste momento fosse oferecer uma formação antirracista, o que você, em sua opinião, o que deveria garantir essa formação? O que você enquanto docente sente falta, pra colocar isso na prática?

Professora: Então é o que falei, suportes de..., suportes, exemplos, práticas mesmo de ações do que a gente pode trabalhar e fazer, mostrar esses caminhos na prática e também eu sinto muita falta do material didático, que é precário e acredito que seja na maioria das creches , eu falo do suporte de livros, pra trabalhar com as crianças, pelo menos aqui eu não vejo, o que tem é bem pouco, escasso, sabe?

Pesquisadora: Entendi. E enquanto prô de berçário, como você vê esse trabalho, você acha que é possível esse trabalho?

Professora: Eu acho que é possível, porém eu tenho muita dificuldade mesmo nessa questão de abordagem. Acho que a gente trabalha questões assim, como que posso falar, por exemplo na questão (pausa) ...

Pesquisadora: De Valorização de característica?

Professora: Isso, porque surgem coisas né, as crianças se comparam , se olham, vê questão de cabelo, todas essas coisas, então a gente trabalha dessa maneira com eles, valorizando, enaltecendo, mostrando cada tipo, porém enaltecendo cada um e não desvalorizando, que eu acho que também é uma prática de combater isso, porque a gente sabe que muitas coisas vem de casa, eu já tive crianças de três

anos que traziam falas preconceituosas, que dava pra ver que vinha de casa mesmo, por exemplo: Prô a pela dele é escura, ta suja, já teve isso sabe, ai eu falava: Não, não está suja, a pele dele só é de uma cor diferente e a gente vai trabalhando assim, com a própria abordagem com as crianças, na fala e ai você sente e é nesse ponto fala, bom tenho que fazer u trabalho aqui com essas crianças, eles trazem isso.

Pesquisadora: Muito obrigada !

PROFESSORA 2 : 1º CICLO FINAL (3 E 4 ANOS)

Pesquisadora: Bom prô, eu vou fazendo algumas perguntas e você vai respondendo de acordo com as suas concepções, percepções sobre o assunto, não é no sentido de julgar é pra colher informações mesmo, sobre o que a equipe docente, vocês que estão ali na ponta com as crianças veem o desenvolvimento desse trabalho.

Gostaria de saber sobre suas origens e como essas origens influenciam nos fazeres profissionais aqui na ponta com as crianças?

Professora: Minha origem é bastante misturada, eu sei que do lado da minha mãe a gente tem português, tem espanhol, tem índio, negro era mais o meu avô paterno, o pai da minha mãe, mas ela não conhece muito a descendência dele, ela conhece mais as origens da mãe dela, minha vó era branca, minha bisavó era branca de olho azul, então é bem misturado. O do meu pai também a gente não sabe, a minha vó ela, não conheci meu avô, a minha vó era analfabeta, teve uma vida assim bem difícil, então ela não sabia explicar pra gente, meu pai era mineiro, assim também o pai era negro, preto e a minha vó loira de olho verde, mas a gente não sabe a origem mesmo, paterna eu não sei. Agora se influencia, acho que não, eu nunca parei para pensar sobre isso.

Pesquisadora: Você conhece a 10.639? A Lei, a legislação que coloca a questão da obrigatoriedade das relações étnico-raciais nas instituições?

Professora: Sim.

Pesquisadora: E qual a sua compreensão, assim sobre ela?

Professora: Então, de manhã eu trabalho com Ensino Fundamental, o que a gente trabalha é a questão da cultura e do quanto ela influencia no nosso, na nossa vida, no hoje, na construção do Brasil, na construção do povo brasileiro. É mais nessa parte que a gente foca.

Pesquisadora: Certo. E assim, qual a sua opinião, tem uma lei lá, você compreende ela dessa forma, no sentido da valorização da cultura e lá na ponta como você esse retorno assim das crianças, como você encara esse processo de educar para as relações étnico-raciais, que agora que tem um movimento mais forte enquanto rede, enquanto mídia, isso está muito forte nos últimos tempos e como você vê isso lá na ponta.

Professora: Você diz a resposta das crianças, a devolutiva?

Pesquisadora: Isso, essa relação mesmo sobre o educar para as relações raciais.

Professora: Acho que hoje eles já têm uma cabeça assim também mais formada a respeito do assunto, então eles debatem com a gente sobre o assunto, eles trazem coisas que eles vivenciaram e que eles viram...

Pesquisadora: Olha eles trocam com você então?

Professora: situações que eles vivenciaram e viram, começam até entender melhor a questão das diferenças, do respeito ao próximo, eu acredito, que é essa resposta que a gente vê.

Pesquisadora: E com os pequeninhos aqui na creche?

Professora: Com os pequeninhos, a gente ... não sei, eu não vejo, eles não veem tanta diferença ainda dessa questão, a gente trouxe mais a questão de brincadeiras e eles respondem bem, eles gostam, eles participam, mais ainda não vi assim eles falando.

Pesquisadora: Não presenciou nenhuma situação, nada que você tivesse que fazer uma intervenção?

Professora: Não ...

Pesquisadora: Prô e você acha que a rede Municipal de Santo André vem discutindo essa temática, enquanto rede?

Professora: Sim, eu acredito que sim.

Pesquisadora: Dentro dessa questão da prefeitura procurar mais, ampliar essa temática, você ... na sua concepção, você acha que existe espaço de diálogos e reflexões para essa discussão?

Professora: Você diz no sentido rede? Não professor X aluno?

Pesquisadora: Enquanto rede.

Professora: Não, eu acho que falta. Que eu me lembre, a gente conversou algumas vezes em RPS, em momentos da importância do trabalho. A AP trouxe a questão dos livros, nós professores, aqui na creche, discutimos que tipo de proposta poderíamos trazer, vivências para as crianças, mas acho que em rede não.

Pesquisadora: Sempre é uma questão mais pontual.

Professora: As perguntas são um pouco parecidas e diante do que você vai me falando eu vou pulando porque você já deu a resposta em uma anterior.

Pesquisadora: Você já participou de alguma formação aqui na rede, saindo do espaço da creche e pensando em um movimento enquanto rede, você já se deslocou, seja para o centro de formação, seja para algum outro movimento de formação que a rede tenha oferecido, sobre a temática das relações raciais?

Professora: Não, não cheguei a participar.

Pesquisadora: E fora da rede? Você já teve essa vivência?

Professora: Já. Em outra rede já.

Pesquisadora: Ahh que legal, você vem de que rede?

Professora: São Bernardo.

Pesquisadora: Você é lá e aqui. As duas.

Professora: Porque lá (São Bernardo do Campo) também os cursos são em horário de trabalho, então é mais fácil, agora aqui como é fora do horário, para quem tem duas matrículas, fica bem difícil participar.

Pesquisadora: E como é prô? Quem fica com a sala da prô que sai?

Professora: Eles fazem assim, em horário de HTPC, que aqui é RPS, a gente faz troca, participa do curso ao invés de ter a reunião de grupo. No período da pandemia a gente fez muita formação, eu estava no infantil, eram quase 20h semanais de formação. Eu lembro que eu fiz, a gente ia lá para o centro de formação lá em São Bernardo. Mas tinha essa questão de ser dentro do horário de trabalho.

Pesquisadora: E dentre essas formações algumas exploraram a questão das relações raciais.

Professora: Uma delas que eu participei sim.

Pesquisadora: E voltando para esta creche, é... como você, diante dessas discussões que vocês tiveram em RPs, em OT, pensando nesses materiais, nessas propostas, o que vocês poderiam levar para as crianças, como você pensa/vê, isso reverbera lá na ponta com as crianças, o resultados das discussões que vocês tem coletivas como você vê isso lá com as crianças.

Professora: Que pergunta difícil! (risos) Como eu vejo em que sentido seria? Se eu vejo que está dando resultado?

Pesquisadora: Se ela está de fato inserida no cotidiano, se além das discussões, enquanto grupo a gente consegue colocar isso em prática com as crianças ou ainda não, a gente ainda tá no lugar da reflexão, de saber sobre.

Professora: Acho que é processo, a gente ainda está no processo, pelo menos eu, enquanto professora de creche para mim tem sido algo novo, então estou no processo, não sei assim te dizer de resposta das crianças, se já existe.

Pesquisadora: Certo. E enquanto prática sua, você já conseguiu levar alguma questão dessas para as crianças, no seu planejamento, na sua organização.

Professora: Poucas, poucas. Não vou dizer que foram muitas vezes não.

Pesquisadora: E aí mais voltada para livros, instrumento, brincadeira?

Professora: Ahh a gente vê livros, já passamos vídeos, já conversamos, sobre comparar, olhar as cores, porque nós somos diferentes, brincadeiras que a gente traz de outras culturas.

Pesquisadora: Legal prô! Você acha que a sua experiência profissional, o que você estudou, os cursos que você faz, uma busca mais individual na verdade, porque assim, por exemplo, lá São Bernardo que oferece mais que aqui, mas também é um interesse seu de participar desses movimentos, tal, tal, tal, você acha que essa bagagem sua, enquanto percurso individual, ela é suficiente para trazer essa temática como discussão para a creche.

Professora: Não. De forma alguma. Falta muito.

Pesquisadora:

Professora: Para a creche, eu acho difícil falar desse tema, não sei se é porque eu estou aí tem 4 anos, 2 de pandemia, eu estou com o final agora, primeira vez, é uma turma que já entende um pouco melhor, como minha experiência é muito de fundamental discutir o assunto é outro, então para trazer para crianças de creche precisa mais.

Pesquisadora: Se hoje, a AP ou em caráter de rede, “ Pessoal teremos uma formação contínua, uma formação mais sistematizada sobre as relações étnico-raciais, o que você pensa que deveria garantir essa formação? Quais aspectos precisariam ser colocados para vocês?

Pausa ...

Professora: Eu acho difícil (risos)... Primeiro apresentar a questão da Lei, como funciona e de que forma a gente poderia trazer isso para as crianças, para a escola. Porque às vezes a gente é muito teórico e não leva, como a gente vai fazer isso na prática, acho que trazer as duas coisas, o material teórico, para gente ter conhecimento sobre o que diz a lei e a parte prática, como fazer? De que forma trazer isso para as crianças?

Pesquisadora: Por que às vezes fica vago você acha? Vamos trabalhar, mais tá, como?

Professora: Por que nas formações a gente tem muita fundamentação teórica, falta um pouquinho de como? Tem o porquê, o para que, falta o como.

Pesquisadora: E pensando nesta creche, vocês enquanto grupo, vocês investiriam numa formação para uma educação antirracista?

Professora: Eu acho que sim, tem bastante professoras engajadas, quando houve a discussão em RPS, querendo os livros, buscando formas de fazer, inclusive minha parceira, tem outras meninas também, daria sim pra fazer um trabalho legal. Até, acho que é legal, até uma orientação para as famílias, a gente teve questões, não

assim de (pausa) preconceito, mas do pai chegar aqui e dizer que outra criança estava sendo preconceituosa com o filho dele.

Pesquisadora: Olha só.

Professora: E na verdade não era bem isso que estava acontecendo.

Pesquisadora: Ai o grupo fica sem saber como lidar como a situação.

Professora: Sim. O bom que a criança que foi acusada, na verdade o pai é negro. Então não teria como a criança estar falando da outra, a gente orientou a família e tudo, mas precisa ter essa (pausa), o cuidado, com os termos que eles usam em casa com as crianças.

Pesquisadora: Certo. Então, em sua opinião essa formação não seria só com a equipe, mas teria que ser uma abrangência também para as famílias, pra situar as famílias nesse contexto.

Professora: Sim, para eles entenderem porque isso é trabalhado na escola e de que forma as atitudes deles em casa influenciam aqui, nessa questão, porque acaba influenciando.

Pesquisadora: Você diz assim, o jeito de tratar?

Professora: Sim, às vezes a criança chega em casa e a avó fala: “Vem aqui que vou pentear seu pixaim”. Ai a criança chega aqui e diz que o cabelo da outra é pixaim, ai a criança leva pra casa, ai a família vem e ai da uma dor de cabeça.

Pesquisadora: Bom, então era isso, agradeço a sua participação. Você gostaria de comentar mais alguma coisa?

Professora: Não, não. Espero ter ajudado.

PROFESSORA 3 1º CICLO FINAL (3 E 4 ANOS)

Pesquisadora: Como suas origens influenciam/ constituem a educadora que você é hoje?

Professora: Bom, meu bisavô era italiano, ele veio da Itália, isso do lado da minha mãe, meu bisavô materno. Do lado meu, pai só sei que são do interior de São Paulo, mas eu não lembro, não sei sobre. Só que é do interior de SP e da família da minha mãe Italiano. Mas assim, no dia a dia falar que eu trabalhei alguma coisa com as crianças relacionada essa cultura, não. E na verdade como já passaram várias gerações, não foi passado pra gente, eu nem conheci, meu avô que conta alguma coisa da época dele. Ele até queria ir no museu lá pra conhecer, o museu dos imigrantes. Mas não temos essa tradição italiana, não. A gente só sabe que meu bisavô veio da Itália pra cá.

Pesquisadora: A Rede Municipal de Educação de Santo André vem discutindo essa temática? Se sim quais são os espaços de diálogos e reflexões sobre a temática das Relações Étnico-Raciais? Se não, por que, na sua opinião, ela não acontece?

Professora: Você está falando dentro da escola ou na rede como um todo?

Pesquisadora: Na rede. Agora na rede.

Professora: Este ano eu observei que eles estão mandando coisas por e-mail, palestras, de formações, esse ano que eu percebi mais. Mas, eu não... pra ser bem sincera mesmo eu participei só de um evento, mas não participei de mais nenhum, por conta que eu estou estudando também. Minha atenção está voltada para meus estudos, para que eu possa terminar o mestrado. Confesso que eu tinha vontade de participar sim, tinham bastante coisa interessante até que eu vi. No que participei foi um seminário falando de várias cidades, não era só Santo André não, falando como está essa questão em cada município, essa questão das relações étnico-raciais. São Bernardo, parece estão mais avançados nessa questão, Ribeirão Pires estão

engatinhando e Santo André no dia que eu assisti, não tinha ninguém, agora eu não sei se eles apresentaram em outro dia, ou se não teve mesmo, por que eram vários dias. E nesse dia cada cidade se posicionava/ falava em relação ao trabalho na rede. Eu lembro bastante de São Bernardo, Mauá parece que já tem um trabalho mais estruturado, Ribeirão Pires estão começando/ engatinhando e Santo André não teve apresentação nesse dia, eu até achei estranho, porque eu comecei já tinham passado 10 min e fiquei sem graça de perguntar de Santo André, eu não apresentar nada de Santo André, então eu não sei.

Pesquisadora: Isso é bem revelador também né.

Professora: É... (risos)

Pesquisadora: O que você traz, então você é uma pessoa que tem conhecimento da 10.639, mas qual é a sua compreensão de fato sobre ela no miudinho e qual sua opinião sobre essa educação antirracista com as crianças

Professora: Então, é uma temática que eu venho apontando desde o ano retrasado, que eu falo: precisa ter mais formação, mas quando eu falo em formação, não é falar um dia, não é uma coisa esporádica, eu acho que tem que ser uma formação contínua o ano todo entendeu, eu acredito que precisa ser trabalhado em RPS, mas como uma continuidade, nós trabalhamos isso essa semana, na semana que vem nós vamos ter continuidade, montar grupo de estudo sabe, conhecer o museu, tem muito lugar que tem, que a gente nem conhece. Eu ouvi falar que lá no Ibirapuera tem um museu né, sobre essa questão das relações étnico-raciais.

Pesquisadora: Sim, o museu Afro.

Professora: Eu não conheço, eu quero conhecer, entendeu. Eu acho que a gente precisa desses espaços, mas pela falta de tempo acabo não indo. Quero ver se nas férias eu vou lá, porque parece que é bem interessante. E assim, quem trabalha dois cargos, esse tempo da RPS pra mim, ele é precioso, ele é precioso, acho que tem que ser otimizado tempo, e assim a AP até trouxe alguns questões, mas acho precisa ser uma coisa contínua, não da pra ser pontual. Tem que ser uma coisa contínua. Eu sei muito pouco de cultura indígena, não vou falar que eu trabalhei nada, eu trabalhei algumas coisas da cultura indígena, algumas brincadeiras com as crianças. Eu cheguei há mostrar esse ano, imagens para as crianças, de indígenas com o rosto pintado, que é aquela coisa mais, as crianças acham que indígena é só quem tem o rosto pintado, e eu trouxe outras imagens, exercendo outras profissões, médico também. Então a gente conversou. Eu preciso melhorar isso na minha prática, parece que as coisas se perdem no meio do caminho, tem algumas brincadeiras, que ser uma coisa mais sistemática, eu digo no meu trabalho. Tem umas coisas muito pontuais, pra mim tem que ser o ano todo, para trabalhar o ano todo você precisa ter muito conhecimento, se você não tem conhecimento, não da pra trabalhar isso o ano todo. E o meu maior problema agora tem sido a questão do tempo. Este ano estou estudando as brincadeiras, das culturas infantis, e o ano que vem quero focar nessa parte, por conta mesmo, sei lá o que eu ver, na UFABC, onde tiver curso eu vou fazer, porque é uma coisa que eu sei muito pouco, ainda, tanto na cultura indígena como na cultura afro.

Pesquisadora: Você já participou de formações, você traz ai e de alguma maneira, no momento em que você faz essa formação, mesmo que tenha sido única, influenciou na sua prática de alguma maneira?

Professora: Na verdade não, foi interessante porque trouxe informações para eu pensar sobre o assunto, mas eu acredito que para efetivar mesmo, para que isso venha na prática, se reflita na nossa prática, tem que ser uma coisa contínua, não da pra ser um encontro ou outro, uma palestra. Uma palestra é só pra você pensar

sobre o assunto. Não é só ler/contar história para criança, não é só brincadeiras, acho que nós precisamos ter um embasamento maior, não que vamos passar aquilo para as crianças, mas para a gente rever o nosso posicionamento no dia a dia, como é nossa postura, porque de repente a gente faz alguma coisa e nem está pensando sobre nossas ações e de repente é uma atitude racista, que você não se dá conta. Então por isso que eu acho que não dá para aprender apenas o que eu vou passar para as crianças, nós temos que aprender, além disso, entendeu?!

Pesquisadora: E você sempre esteve aqui em Santo André, você esteve em outra rede?

Professora: Eu trabalhei em Ribeirão Pires, dois anos com o fundamental.

Pesquisadora: Lá você chegou a participar de alguma formação com essa temática?

Professora: Então eu fiquei lá em 2000 e 2001, fiquei dois anos, não se tocava no assunto. Nunca tive formação sobre nada disso lá. Imagina se agora na formação eles estão engatinhando, imagina há 20 anos atrás, nem se tocava no assunto. Não me lembro de nenhuma formação sobre isso.

Pesquisadora: E pensando nesta creche, como é, você fala que a AP trouxe umas questões, você consegue essas ações, como tudo isso se insere no cotidiano de vocês?

Professora: Então, eu acho que pra sentir na prática mesmo, precisa de ações contínuas, como eu falei pra você, não estou criticando nada disso, ela trouxe algumas coisas, não tinha bonecas negras na escola, nós pedimos, então ela comprou, bonecas. Livros nós pedimos, para ser sincera, livro achei dois uma vez, dois indígenas, entendeu. Agora da cultura afro achei um uma vez, mas nem era da cultura, apresentava apenas uma família negra, mas não falava da cultura negra em si, eu lembro que eu li uma história dessas para eles. Ai tem uma pro que tem bastante coisa da cultura afro, ai ela começou a me emprestar alguns livros, ai comecei a ler com as crianças. Mas como eu falei pra você gostaria que fosse alguma coisa mais sistematizada, pelo menos duas vezes por semana que tivesse algo, eu sei que tem a questão das relações no dia a dia, mas trazer alguma coisa planejada, pelo menos duas vezes por semana, chamar uma família, fazer uma apresentação de capoeira, trazer coisas diferentes, levar em lugares diferentes, que tivesse a haver com essa temática.

Eu contei uma história, que eu lembro que uma criança, nem sei se tem haver com essa pergunta, uma criança fez um comentário quando eu contei a história, eu mostrei o cabelo de Lelê, duas crianças falaram: Nossa que feio! Ai eu falei nossa mais por que você acha feio? Porque é muito grande! Ai eu fiquei pensando como abordar, ai na hora eu falei vamos olhar para os amigos, somos todos diferentes, como é o cabelo do amigo? Alguns falaram o meu é enrolado, o meu é liso, não porque tem que ser tudo igual pra ser bonito. Ai depois eles mudaram e disseram que era bonito. Eu pensei será que foi a forma que eu abordei, porque as vezes a gente quer abordar uma coisa e acaba reforçando/atrapalhando.

No outro dia eu contei uma história de uma princesa negra e a mesma criança que falou no dia anterior, disse que era bonito ai eu pensei o que será que mudou na cabeça dela, pra achar aquele feio e esse bonito? Então assim, a questão da escolha dos livros, até lembro de uma formação que disse que nem todos os livros são bons, as vezes eles reforçam aquele estereótipo ao invés de trazer discussões com as crianças. Então estamos esperando os livros chegarem, as bonecas chegaram, ai eu uso da colega emprestado até eu ter dinheiro para comprar os meus livros (risos).

Pesquisadora: Então na sua percepção da para considerar que neste espaço existem, são desenvolvidas práticas antirracistas?

Professora: Pontuais. Não é uma coisa sistemática, trabalhou o ano inteiro e eu acho que para fazer sentido para as crianças precisa de continuidade, não pode ser pontual, eu estou em dívida, nesse aspecto.

Pesquisadora: Certo! Se não, acho que você já vem trazendo aí várias questões do porque elas não acontecem, você poderia sistematizar, no sentido que diante de tudo isso que você trouxe até aqui, em sua opinião falta formação, material, etc ...

Professora: A AP até trouxe algumas coisas, não vou dizer que não, mas precisa de continuidade, não da para uma RPS trazer um assunto, na outra, outra coisa, precisa ter um contínuo, pelo menos duas vezes por mês nós vamos discutir sobre a temática, sei que tem outros assuntos, não vamos falar só disso, mais pelo menos duas vezes por mês seja direcionado a isso, fazer grupo de estudo, o que vamos ler, o que vamos estudar, um grupo apresentar para o outro, não sei! É um assunto complexo, não é uma coisa que em poucos dias vai resolver ...

Pesquisadora: O fato de não acontecer você relaciona justamente por isso, formação?

Professora: Falta formação e falta material. Livro falta demais, não tem. Na nossa biblioteca tem muitos livros que nem cabe à faixa etária, são muito longos, muito texto. O rapaz ia mostrar, mas até hoje ele não veio, e a gente precisa olhar esse livro, ler esse livro, não da pra comprar só pela capa, no escuro, é bonitinho, vamos comprar. Precisa vir, a gente folhear, ler, ver se adequado, ter essa visão crítica né, será que esse livro é bom mesmo ou ele está só reforçando. Só que pra isso eu preciso estudar antes, porque senão vai ser só a minha opinião.

Pesquisadora: Você já trouxe a questão da formação, da falta de tempo, então assim, não têm sido suficientes, só esses espaços de ouvir falar, isso não é suficiente para fazer uma efetivação de trabalho.

Professora: É porque foram pontuais, eu acredito que a rede, por exemplo, as vezes tem uma formação muito bacana sobre as relações raciais, mas é bem no dia da RPS, porque não podemos trocar por RPS pra gente assistir? Professor já trabalha 60h, não tem tempo de nada, então precisa otimizar o tempo (risos).

Pesquisadora: Certo! E se hoje, chegasse alguém que seja da rede ou um plano formativo da unidade, vamos organizar uma formação sobre as relações étnico raciais o que ele deveria garantir?

Professora: O conteúdo da formação?

Pesquisadora: Isso.

Professora: O que se entende por ser antirracista? O que quer dizer ser antirracista? O que as universidades estão discutindo a respeito. Ahh, mas não vou usar essa informação com a criança, mas você tem que ter essa informação/formação, você não deve saber só o que vai explorar com as crianças, precisa ampliar. O que as pesquisas e as universidades estão estudando sobre isso. A cultura, a cultura também que é muito forte, África não é uma coisa só, quando se fala em África, parece que é tudo igual, tudo a mesma coisa e não é isso, tem diferença de um país para o outro. As brincadeiras, uma vez a AP trouxe uma amarelinha de um país africano, mas com adaptações para poder fazer com as crianças. Que tenha isso... Eu sei que às vezes é cansativo, as pessoas estão cansadas, mas vamos discutir um texto em grupo, não precisa todo mundo ler a mesma coisa. Tinha que ter ônibus para as professoras poderem conhecer esses lugares, e também porque não levar as crianças. Tem uma questão estrutural de falta de ônibus, falta de livros, tem a questão da formação. Essas questões

burocráticas que não pode trocar RPS para assistir alguma coisa que é de interesse do grupo.

Pesquisadora: E diante de tudo isso tem mais alguma questão que você gostaria de comentar, sobre esse trabalho no espaço da creche?

Professora: Penso que é mais essa questão de livros e de processo formativo mesmo. Na outra escola onde fazia RPS elas chamavam pessoas negras para dar depoimentos, porque às vezes as pessoas acham que é frescura, mas não está na pele para saber como é. Então convidar pessoas para compor, também é bem bacana.

Pesquisadora: Dizem que é mimimi.

Professora: Isso.

Pesquisadora: Então, vamos ver se eu interpretei todas as questões que você trouxe, para chegar às crianças é preciso ter um trabalho pontual com o adulto, nesse sentido de ser abrangente, não informativo, mas de fato tenha um processo formativo, conhecer lugares, conhecer pessoas, se fortalecer para que quando surgir uma situação lá na ponta, “Ah esse cabelo é feio” saber de fato como fazer intervir/mediar.

Professora: Sim, porque as vezes a criança só falou outra coisa porque vou que a gente enquanto professora não gostou, não porque ela realmente mudou. Com as bonecas eles adoram brincar, mas com a história me choquei. Eu fiquei e agora?

Pesquisadora: Muito obrigada!

Professora: Espero ter contribuído.

PROFESSORA 4 – 1º CICLO FINAL (3 E 4 ANOS)

Pesquisadora: Prô, eu gostaria que você me falasse um pouquinho sobre suas origens, de onde você vem, quem é essa prô e como essas origens que você tem, influenciam na sua prática com as crianças?

Professora: Eu sou do Paraná, nasci no Paraná, minha família, meus pais sempre trabalharam na roça, tive nove irmãos, dois morreram, hoje somos em sete e assim eu sou a única negra da família que se formou, que fez uma faculdade. Meus irmãos continuaram a vida deles, uns casaram, outros optaram, estudaram até o Ensino Médio, outros pararam no meio do caminho eu fui a única assim. Ai eu vim, desgarrei do seio da família e vim para São Paulo, na verdade assim eu sempre tive essa culpa, eu fiz até terapia, eu me culpava na verdade por eu ser da família, me desbravei, vim sozinha para São Paulo, trabalhei de empregada doméstica, lá eu já trabalhava de empregada doméstica. Na verdade lá as coisas eram muito limitadas ou se trabalhava na roça ou como empregada doméstica e nenhuma das duas coisas eu queria. Eu queria fazer as coisas para mim. Ai eu vim para São Paulo, trabalhei em empresas boas, trabalhei onde hoje é a Kolynos do Brasil, fui fazendo meu caminho, fiz a faculdade e me culpava, porque eu fui no caminho e meus irmãos ficaram para trás, por isso fui para terapia para compreender isso, hoje ela é minha amiga, a Rosângela e ela me disse que vocês são da mesma família, mas você quis outras coisas, quis ir e eles quiseram ficar e eles são felizes a medida deles e você não tem que se culpar por isso. Ai foi isso.

Mas antes de ser professora eu queria ser atriz (risos altos)...

Pesquisadora: Que maravilhosa !!!

Professora: Mas eu fiz 23 anos, me formei na Fundação das Artes, fiz vários espetáculos assim, trabalhei até com o Fábio Assunção, nós fizemos escola juntos aqui na Fundação das Artes em São Caetano do Sul, que fica ali na Visconde de

Inhauma,, nós nos formamos lá, éramos da mesma turma. Trabalhei 23 anos, mas chego o momento que pensei que precisava fazer alguma coisa.

Pesquisadora: E o que colocou você para a Pedagogia?

Professora: Acho que foi um misto de tudo, eu queria juntar toda essa minha prática do teatro, que eu queria trazer para educação e eu gostava muito de coisas plásticas, de fazer cenário, então eu trouxe essa minha bagagem para a educação, como e já não tinha mais aquela ascensão de ser famosa, aquela coisa toda, eu pensei em trazer toda essa prática para educação, para expandir.

Pesquisadora: E você tem conhecimento da 10.639?

Professora: Sim, tenho.

Pesquisadora: E como você compreende essa legislação?

Professora: Dizer ao pé da letra, assim eu sei, eu conheço, mas dizer qual a compreensão, tenho medo de dizer.

Pesquisadora: Mas é como você entende, compreende.

Professora: Eu acho assim, é o que eu procuro, eu dou aula para os alunos do Ensino Médio, eu até comentei com uma colega de trabalho, eu falo muito com eles essa questão do posicionamento, da luta, das nossas raízes, eu trabalhei com eles sobre a consciência negra, mas uma coisa, eu me culpo, uma coisa muito superficial, eu por ser uma negra que não me aprofundo dos direitos que eu poderia me apropriar, acho vazio o que eu passo pra eles, acho que eu poderia me posicionar mais. Eu compreendo que é uma lei que poderia nos amparar, porque muitas vezes a gente sabe que as pessoas sofrem racismo, as pessoas sofrem preconceitos e eu vejo que a lei que deveria ser ao pé da letra, mas quem tem dinheiro consegue se livrar, para lá um valor e é absolvido, mas já é uma luta, uma grande conquista por existir, só poderia ser mais efetiva.

Pesquisadora: E sua opinião sobre educar para as relações raciais?

Professora: Eu acho perfeito, tem que educar, eu vejo pela sala de aula, quando eu comecei a falar da questão do racismo, do preconceito, da consciência negra, tem muitos alunos que ficam meio tímidos, eu acho que nós assim, ainda não tem essa de se educar, de se posicionar, o negro ainda não se aceita como negro, ele se culpa por ser negro, por isso que desde os pequenininhos aqui na creche teria que ter esse caminho mesmo, para essa criança já crescer com essa educação, com essa formação sabendo o que é ser negro, dessa luta, desse posicionamento, de como agir e como buscar seus direitos e deveres. É muito vago ainda. A educação falha, porque no estado, por exemplo, está, é obrigatório o ensino da temática afro brasileira nas linguagens de História, da Arte, da Língua Portuguesa, mas eu acho que não é uma coisa ...

Pesquisadora: Abrangente.

Professora: Isso, não é abrangente, não é só o dia 20 de novembro, esse educar tem que ser todos os dias, é legal ter, ainda bem que tem o 20 de novembro, mas precisa ser mais abrangente, permear em todos os currículos.

Pesquisadora: Certo, Prô ! Você acha que a rede Municipal de Santo André vem discutindo essa temática?

Professora: Eu acho que não, a gente ainda fica apagando fogo! A discussão de apagar fogo acontece uma coisa apaga o fogo, acontece outra apaga. Não tem que ser a discussão de apagar fogo, se fosse contínuo, não precisaria apagar fogo. Aconteceu uma situação com uma formadora esses dias, virou um bafafá, então se fosse uma formação contínua, tinha que ser normal como Português, Matemática, Geografia...

Pesquisadora: Uma coisa que faça parte, a gente fica muito no paliativo. Está estreitando, então vamos fazer.

Professora: Isso fazer parte, exatamente, vamos falar porque temos que falar, vamos fazer porque tem que fazer. Sabe assim, igual na política, hoje um professor falou “Você viu como tem muitos negros na política”. Eu falei que bom que tem, mas acho que não tem que ser negros na política, precisa ser uma coisa normal, um negro precisa ter todos os espaços.

Pesquisadora: Ocupar mesmo.

Professora: Independente de ser negro ou não!

Pesquisadora: Você já participou de alguma formação (cursos, palestras, RPS etc.) na Rede que tratasse da temática racial?

Professora: Não, aqui na creche a AP trouxe alguma coisa, mas não participei não.

Pesquisadora: E fora da rede?

Professora: Também não.

Pesquisadora: Pensando aqui, nesta creche, dentro da discussão que vocês têm enquanto grupo vocês são um grupo mais antigo, que já tem um percurso juntas, mas a galera da tarde, de manhã tem sempre troca né, mas o período tarde, vocês são persistentes. Como você acha que essa temática das relações raciais está inserida no cotidiano?

Professora: Falta ainda, essa temática ainda falta. Eu vou te falar que tem algumas questões que acontecem no cotidiano da minha sala, que eu percebo um racismo estruturado, estrutural. A minha ADI (Auxiliar de desenvolvimento infantil) é branca, a minha estagiária não chega a ser negra. Mas eu vejo que até as próprias mães se reportam a ADI, elas acham que a ADI é a professora e eu não sou. Sabe quando é uma coisa muito sutil assim? Mais está ali. Está enraizado.

Pesquisadora: É, mas está ali.

Professora: Até as mães negras acham que eu não sou a professora. Sabe é uma coisa muito sutil, quando elas falam ela é a professora, elas ficam meio assim. Você entendeu?

Pesquisadora: Prô, sabe que eu estou sentindo isso agora na gestão enquanto diretora da unidade, as vezes as pessoas chegam e falam: “Quero falar com a diretora”. Eu digo “Oi, prazer sou eu”. As pessoas olham, na verdade o olhar é sempre mais para o cabelo sabe, é muito engraçado. A primeira coisa é olhar no cabelo e segue com o “Ahh”.

Professora: **Exatamente isso.** Às vezes acho que a minha maneira de falar fica agressiva, porque de novo isso está acontecendo. Eu percebo isso com a ADI também, na condição dela de ADI, ela não me aceita enquanto professora, nunca verbalizou...

Pesquisadora: Mas nas ações ...

Professora: Nas ações, nas falas e a minha estagiária ela é maravilhosa, quero que você, conheça ela, a ADI também é, isso não desabona. Mas é isso, por exemplo, na sala ela diz em determinadas situações: “Olha vamos lá, com a **PRÔ** (nome da mesma), vai contar uma história. Quando é alguma situação comigo ela não coloca o Prô, apenas o meu nome. Ela não se reporta a mim como professora, pode ser uma bobagem, eu sou muito desencanada. Mas a minha estagiária me procurou e disse: “A senhora já percebeu que ela não te chama de professora, isso me incomoda, observa”. Ai eu comecei a observar, mas precisou uma terceira pessoa me alertar. Ai eu falei é verdade.

E quando as mães chegam para buscar as crianças é a Prô Aline, eu sou muito desencana, eu faço tudo e às vezes elas perguntam “ Cadê a Prô Aline.” Ai eu

comecei a dizer “Aline, ADI ela é minha assistente”, ai ela ficou um pouco desconcertada, entendeu? É esse movimento que acontece no cotidiano mesmo que está enraizado, pode ser até uma coisa que ela não faça de caso pensado, proposital, mas está tão enraizado, tão estruturado que a pessoa não aceita estar no lugar de, “Porque ela e não eu?”, “Por que você diretora e eu não”, mas cada um sabe o lugar que se faz merecer.

Mas eu sou muito de boa, sou muito tranquila, eu faço de tudo, limpo criança, limpo o chão, faço tudo nós temos as nossas funções, mas temos as mesmas responsabilidades com as crianças. Não tem hierarquia. Quem vai cuidar e quem vai pensar

Pesquisadora: Não é o intelecto versus a ação, está lá tudo junto.

Professora: Exatamente! Eu chamo um pai para conversar ela se coloca no meio, inclusive precisei solicitar ajuda da AP para um toque nos momentos de reunião, formação, não expor, mas visitar a função de cada uma. Não que isso me incomode, mas tem algumas questões que são minhas.

Pesquisadora: Então você considera que acontece uma educação antirracista na creche ou não acontece?

Professora: Acho que não, ainda não, vou colocar do meu ponto de vista, das coisas que acontecem comigo, as pessoas não tem essa ciência ainda.

Pesquisadora: E você acha que não acontece justamente porque as pessoas não tem essa compreensão?

Professora: Eu acho que não tem.

Pesquisadora: Você acha que as suas bases formativas, tudo que você construiu no seu percurso o seu curso anterior a Pedagogia, o próprio curso de Pedagogia, os cursos que a gente faz por ai a fora são suficientes para encarar uma educação antirracista?

Professora: Não são suficientes, porque temos que falar com mais propriedade. Esses dias eu vi uma fala de uma narradora de jogo e ela estava dizendo que “Impressionante como é estrutural, o homem, qualquer narrador pode falar qualquer coisa, eu como mulher (era uma mulher branca falando), eu tenho que estudar 2 vezes mais que o homem, como tenho que ter propriedade do tema.

Pesquisadora: Para validar, né?

Professora: Isso precisa dessa validação. “Por que qualquer deslize que eu dê, vão dizer, olha lá o que essa mulher está fazendo no futebol”. Eu achei muito interessante essa fala dela. Achei muito interessante.

Pesquisadora: Em sua opinião, quais os aspectos que uma formação antirracista ela precisa ter, o que ela precisa para garantir, para que a gente junte o que está previsto na Lei e aqui as crianças de 0 a 3? Porque temos um abismo ai né, o que essa formação precisava diante da sua concepção, seus percursos, todas as relações que você traz com a sua estagiária, com a sua ADI?

Professora: Vou falar uma coisa que acho pesado, mas tinha que ser obrigatória, igual cinto de segurança, se não usar cinto tem que pagar multa, teria que ser obrigatório, tem a lei, tem que fazer parte.

Pesquisadora: Não é uma escolha.

Professora: Não é escolha, têm que fazer ai as pessoas se tornariam mais cientes.

Pesquisadora: Certo! E você gostaria de fazer mais algum comentário de tudo isso que a conversou?

Professora: Eu posso falar de mim, eu sinto que enquanto profissional, professora, como formadora de opinião, eu sinto que tem um vácuo dentro de mim, eu preciso me apropriar mais do tema, para ter, até dentro da sala de aula também, eu sofro

também racismo com meus alunos em sala de aula no Ensino Médio, embora seja uma relação mais amenizada, porque na sala de aula eu estou na posição de autoridade, mas eu tenho que me apropriar e até de falar, esses dias eu falei para um menino “Poxa, você é negro e não quer ouvir sobre a história dos povos negros” e ele se ofendeu e eu também não posso falar só isso, acho que fica muito vago.

Pesquisadora: E qual o seu sentimento a esse racismo diário que você traz?

Professora: Ahh que pena né, a gente lida com tanta coisa, à gente luta por tanta coisa, fala-se tanto em direitos humanos, tanto disso, tanto aquilo, eu acho uma coisa que poderia ser “natural” entre nós ainda precisa a todo o momento reafirmar, eu acho uma pena que nós como seres humanos ainda ter que compreender essas questões... Eu vejo tanta gente lutando pelos direitos dos animais e o ser humano???

Pesquisadora: Isso me incomoda bastante também!

ADI (AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL) 5 – 1º CICLO INICIAL (2 E 3 ANOS)

Pesquisadora: Bom, então vamos lá, gostaria de saber quais são suas origens, de onde você vem? O que fez você chegar neste espaço? E como a sua construção de identidade lá fora, influencia dentro desse espaço e na atuação com as crianças?

ADI: Origem assim, de onde eu vim (risos) em que sentido? Todos?

Pesquisadora: É de contexto familiar, ancestralidade ...

ADI: Minha família é quase toda de Minas Gerais, a parte da minha mãe é uma parte majoritariamente negra e a do meu pai majoritariamente branca. Então eu tenho raízes africanas e da minha vó não sei dizer, mas tem raízes africanas, mas de onde vem a parte branca eu não sei dizer.

Sobre a formação da minha identidade, eu acho que enquanto criança negra a gente não sabe o que está passando, mas a gente já passa pelas discriminações e vinha muito por conta do cabelo primeiro, o cabelo é um dos primeiros pontos que a gente sente mais forte a discriminação. E tinha também a expectativa do que seria uma mulher negra e eu não atendia a nada daquilo, porque segundo esses parâmetros o negro estava sempre associado a coisas ruins, feias, até hoje né e a mulher negra sempre hipersexualizada, o quadril largo, seios grandes, sabe? Essas coisas a hipersexualização. Então eu não tinha essa parte, eu sempre fui magrela e ai ainda você sofre o racismo, tem a hipersexualização e ainda sofre o racismo. O fenótipo do cabelo realmente me matava. Então, eu tentei, muitas vezes quando me perguntavam de que cor eu me declarava, eu dizia parda, porque eu não tinha consciência de nada. E a escola não me deu isso também, e eu não tivesse saído do Ensino Médio e não tivesse entrado em uma universidade pública eu não teria a consciência identitária que eu tenho hoje sobre mim.

Eu lembro que as aulas de histórias eram rasas, eurocêntricas, etnocêntrica, a princesa Isabel era a pessoa maravilhosa que assinou a lei e você sai com isso, sai do Ensino Médio com isso na cabeça. E ai quando entrei na universidade pública eu comecei a ter aulas de Diversidade de raça, gênero e renda e aquilo explodiu minha mente, eu falei nossa, porque ali eu tive acesso a dados históricos de que eu não fazia ideia antes né, as leis que foram impostas depois do “fim” (aspas feitas pela participante) da escravidão, a ideia que antes eles vendiam pra gente de que o negro era preguiçoso e mesmo com liberdade “preferiu” (aspas feitas pela participante) ficar nas fazendas. Ai a gente entende que não disso é real e que o próprio Estado trabalhou para que a gente continuasse sendo marginalizado, enfim.

Ai eu fui entendendo as coisas e falei poxa, agora sim, passei a me entender como mulher negra e parei de dizer que eu era parda, agora todas as vezes que eu vou me autodeclarar eu coloco preta, porque é isso, eu entendi que é isso.

Como vim parar aqui ... Eu entrei na universidade, que foi muito importante para a minha formação enquanto ser humano.

Pesquisadora: Qual universidade?

ADI: Na UFABC.

ADI: Mas lá eu queria fazer Psicologia assim de primeira, mas não tinha, mas eu queria entrar numa federal, entrei o que eu faria, decidiria depois, e foi importante. Eu prestei o concurso de ADI, passei e cheguei na creche e falei Meu Deus, você muita coisa errada, atrasada, uns pensamentos e vi algumas coisas que me fizeram entender porque a educação estava está com tantos problemas. Precisei sair da UFABC porque estava ficando doente e resolvi então entrar na Pedagogia, porque vi necessidade de mudança na área. Então entrei no curso já trabalhando como ADI.

Já faz tempo que está como ADI?

Seis anos.

Pesquisadora: A Rede Municipal de Educação de Santo André vem discutindo essa temática? Se sim quais são os espaços de diálogos e reflexões sobre a temática das Relações Étnico-Raciais? Se não, por que, na sua opinião, ela não acontece?

ADI: Agora as pessoas por conta das leis 10.639 e 11.645, agora tem uns projetos ai, lançaram uns projetos, mas sinceramente assim, parece que “isso é uma lei vocês terão que trabalhar”, mas não existe uma formação, eu não sinto que os professores estão preparados, formados, aptos a trabalharem essas temáticas da maneira como deveriam para fazer sentido. É sempre uma coisa muito pontual, vamos ler o livro x sobre essa temática, e ai? Vamos comprar bonecas negras, e ai?

Pesquisadora: E depois disso?

ADI: É, e depois disso, não se amarra, não existe um projeto, para trabalhar esse projeto, entendeu? É uma coisa assim, tem que trabalhar essa temática, como? Ninguém sabe, ninguém diz ...

Então fica um negócio muito jogado. Na verdade dava para trabalhar esses projetos integrados, porque tem o projeto da biblioteca circulante, a natureza devolve o que não é dela, sei lá mais o que. Os povos originários tem uma relação com a natureza muito interessante, se a gente vai falar de preservação, com o projeto a natureza devolve o que não é dela, por que não relacionar isso com a maneira como lidam com a natureza, os povos africanos também e a gente mal sabe como é essa relação. Tem a biblioteca circulante, que a biblioteca seja também um instrumento para esse caminho, então pega um livro, vamos trabalhar essa temática, então vamos pegar um livro sobre esses povos, com informações, que deem para ligar com o tema da natureza ou que simplesmente tenha informações sobre esses povos, para que a gente possa fazer relações e linkar, olha está vendo esses povos tem essas características, como vocês podem relacionar com a realidade de vocês? Como enxergar essas pessoas em vocês? Enfim ...

Pesquisadora: Eu li o PPP de vocês e lá tem um projeto muito bacana que se chama “O seu olhar melhora o meu”.

ADI: Risos.

Pesquisadora: Pensando nisso que você falou dava também para trazer as famílias para dar depoimentos, porque na verdade a gente fala de racismo, mas quando nós escutamos uma pessoa falando sobre as situações racistas que ela viveu enquanto uma pessoa negra, seja no mercado, em uma loja, na escola como você mesma relatou, eu acho que a sensibilização é maior.

ADI: A identificação também cria espaços para outras pessoas também se identificarem. Enfim, eu sinto isso, os projetos são largados. Não existe um incentivo, os professores tem uma formação defasada. Eu estou terminando o curso de Pedagogia agora e vou dizer pra você, se fosse só pela formação que eu tive lá, eu não conseguiria propor uma educação antirracista da maneira correta, porque você tem uma formação que nem um panorama histórico, profundo, enraizada te dá. Então é uma coisa assim largada.

E no ambiente da escola, eu já ouvi aqui, em vários anos falas, completamente problemáticas, nessa questão do racismo, principalmente em relação ao cabelo das crianças, eu penso gente você está em um ambiente educacional, você é um professor, um profissional de educação e você tem esse tipo de visão, fala, nesse ambiente e direcionada a uma criança, enfim coisas horríveis.

E aí quando de vai discutir essas coisas, por exemplo, numa avaliação institucional tinham questões sobre essa temática e as pessoas avaliaram como verde, verde, verde, porque tem o projeto, Ahhh .. se tem o projeto estamos trabalhando. Mas não é real, não é. O projeto, pelo que eu vejo, a maioria dos professores mandou um livrinho com essa temática e pronto. Não existiu um trabalho pensado, uma coisa que faça sentido. Na Educação Infantil a gente se preocupa bastante com a formação da identidade das crianças e porque não trabalhar essa temática de construir a identidade da criança negra, mas não tem essa preocupação. Parece que a preocupação é de que se vamos fazer um cartaz precisamos garantir que tenha um menino negro ou uma menina negra e pronto, agora as crianças irão de identificar. É raso. Continua bem raso.

Pesquisadora: E pelo que você trouxe até aqui, você conhece a legislação, tem compreensão e como no seu percurso formativo como você vê essa educação antirracista no espaço da creche?

ADI: Como eu imagino que ela deveria acontecer?

Pesquisadora: Pode ser.

ADI: Então, como a gente trabalha, já falei sobre a identidade, seria um ponto interessante e importante, porque uma das primeiras experiências racistas da criança negra é na escola, pra mim da Educação Infantil ao Ensino Médio a escola era um ambiente de violência, violência atrás de violência, violentíssima. E não existe por parte de professores, gestão ações, na minha memória, não existiram que foram tomadas para minimizar essas situações. Então as pessoas não estão preparadas para trabalhar isso e até hoje eu não vejo muita diferença, avanços sobre isso, pelo menos aqui, onde eu trabalho, eu não posso falar pela rede.

Mas a questão da identidade eu acho que seria interessante trabalhar. Tem que ser projeto, mas projeto que não seja pontual, mas que tenha continuidade. Acho que você e a Milena conseguiram fazer isso em ... (pausa)

Pesquisadora: 2018...

ADI: Ninguém esqueceu mais, as pessoas que estavam aqui em 2018 lembram da música do Olele! (Risos)

Pesquisadora: Que bacana.

ADI: E é isso né, você estava no berçário e você trabalhou essas questões, você trouxe materialidade, origem, ancestralidade. E as pessoas continuam falando que as crianças de creche não têm noção. Eu ouço as pessoas dizendo: "Ah! Mais isso é para o fundamental". Ou: "A gente pode trabalhar, mas de uma maneira mais rasa, por que eles não compreendem, no fundamental sim".

Mas acho que é interessante se a gente está trabalhando linguagens artísticas e na creche a gente utiliza bastante essas linguagens da para trazer o trabalho nesse

caminho, trazer essas referências culturais, as músicas africanas, músicas indígenas, os jogos, as brincadeiras, tudo isso tem relação e pensando nisso da para fazer projetos e até mesmo esses projetos que já existem, que a gente estava falando agora mesmo, de maneira que eles possam ser mais integrados e ter mais significado.

Pesquisadora: Enquanto ADIs vocês têm os encontros formativos também, nesses momentos essa temática aparece?

ADI: Quando ela aparece é mais para gente comentar sobre e ver como a gente enquanto pode colaborar, mas mais no sentido de tarefa, sabe?

Pesquisadora: Sei, mão de obra.

ADI: A mão de obra, você vai acompanhar o professor ali e ver o que rola. Na construção desses projetos deveria juntar todo mundo e ver como fazer isso, mas no começo do ano, porque depois também não rola mais, então se tem esses projetos, em 2023 deveríamos pensar na abrangência. Mas também que a questão das relações interpessoais, as pessoas não querem trabalhar juntas, a creche já foi melhor no sentido dessas relações. Então, na realidade não existe essa ideia desse projeto.

Pesquisadora: Mas mesmo diante dessas problemáticas, isso te influencia de alguma forma, pelas experiências que você teve, a constituição do seu percurso, como isso influencia na relação com as crianças hoje?

ADI: Quando eu vejo esses projetos acontecendo eu sinto uma ponta de esperança (risos), e repenso como conseguiria trabalhar isso na minha sala e também no sentido da expansão mesmo, para o coletivo. E com as crianças (pausa/emoção) ... Com as crianças, isso é uma questão, eu tenho essa questão ... um pouco estranha mesmo, porque a gente sabe que existe um tratamento diferente para, entre as crianças negras e brancas, quase que inconsciente das pessoas. De imaginar, por exemplo, que uma criança negra, não precise de tanto afeto quanto a criança branca, não precise de tanto trato para lidar, não precisa de afeto, parece uma coisa assim, sabe ... percebe-se, nem sempre e nem com todas as pessoas, mais um distanciamento, que uma coisa que acontece na sociedade, também desde sempre. Então a criança negra é vista como uma coisa preciosa, enquanto ela é um bebê, à medida que vai crescendo ela começa ser vista como um potencial negligenciado.

Pesquisadora: Aquele que vai dar errado.

ADI: É, aquele que vai dar errado. Então assim, qualquer coisa que fizer “Já viu como é a família?”, “Esse daí não tem jeito”, são coisas assim (pausa) que mexem com a gente, porque quando se é negro, um profissional negro, e vê esses tratamentos, a gente pensa: Será também que eu não fui negligenciada, de alguma maneira? Mesmo que em uma situação de racismo tão explícito, por exemplo, um coleguinha te ofendeu, na verdade não deveria ser ofensa chamar uma pessoa de negra. Mas no simbolismo, porque se antes tínhamos uma violência mais física de palmatória, hoje temos violências simbólicas. Então é tudo sutil, velado, inclusive como o racismo na sociedade. Então, às vezes eu me forço a pensar nessas relações raciais, na sala de aula e perceber como as crianças se relacionam entre elas e se a criança negra não está sofrendo nenhum isolamento ou coisa do tipo, por exemplo, ano passado eu tinha uma sala e eu me lembro de só uma criança negra, por que estavam poucas crianças e nesse montante tinha apenas uma criança negra. E ele era muito de afeto, e às vezes eu até mesmo dizia, não, não precisa, vai lá brincar, porque era uma demanda muito grande, mas talvez se fosse outra criança, não agiria assim. Porque ficava a ideia de ah se vira aí, você tem o que precisa, consegue sozinho. Aí eu compartilhei a situação com a minha colega de

trabalho e ela me falou que talvez estivéssemos fazendo aquilo de maneira inconsciente já, mas paramos e passamos a observar mais as necessidades de afeto dele e organizar estratégias como o modo de falar, de agir, as relações de afeto mesmo, e aí acho que deu para melhorar bem a relação.

Pesquisadora: Então hoje você se vê mais no lugar de observadora do contexto, pra ver onde você consegue auxiliar/ intervir dentro das suas possibilidades ?

ADI: Sim.

Pesquisadora: E outras formações fora da rede você teve acesso?

ADI: Com a temática racial? Só na universidade mesmo. Porque tivemos várias rodadas de formações, mas não me lembro dessa temática.

Pesquisadora: E pensando aqui no contexto desta creche, como está essa temática no cotidiano?

ADI: É daquele jeito né, A temática racial é trabalhada de maneira pontual, tipo a semana da consciência negra, então nessa semana se trabalha essa temática, então é pontual e isolada.

Pesquisadora: É isolada, não é contínua, por que em sua opinião, na sua concepção isso não acontece, por que as práticas não se efetivam?

ADI: Além da questão da formação né, as pessoas não parecem mesmo preparadas. Tem as ofertas dos cursos de extensão e etc., que tem a temática racial, mas isso é uma escolha do professor né, não necessariamente é uma formação obrigatória, então o professor faz se ele quer e se tratando de formação continuada é um ponto chave pra gente conseguir trabalhar essa temática de maneira mais efetiva, eficiente, pegando a raiz do problema, só que aí você oferece e não é obrigatória. A lei é obrigatória, mas a formação não é obrigatória e aí as coisas não combinam e as pessoas não sabem muito que estão fazendo, não se sentem preparadas e também não existe uma preocupação do sistema educacional de fazer isso realmente virar um projeto institucional contínuo olhando para as raízes do problema. O que eles querem é a garantia da lei, pra falar que existe e que é obrigatória. Não tem formação, não tem incentivo, sei lá, não tem projeto, as coisas não se ligam, são soltas.

Pesquisadora: As coisas não tem relação, não tem sentido na verdade! Então assim, em sua concepção a universidade abriu os seus olhos para essa temática, mas você acha que foi suficiente para colocar essa questão em prática?

ADI: Acho que foi suficiente para a minha constituição enquanto indivíduo, para minha autoconsciência, mas para mexer com estrutura não, o que mexe com estrutura é organização. Então a gente precisa fazer uma organização em classe, então se quisermos fazer mudança estrutural, vamos ter que mexer com estruturas grandes, por exemplo, a classe de professores, aí já tem mais força, mas pra mexer com classe tem que mexer com conscientização de professores aí o caminho é gigante.

Pesquisadora: Se a rede ou até mesmo a gestão aqui da creche fosse oferecer uma formação antirracista, o que você acha que deveria garantir essa formação?

ADI: Os projetos precisam ser tocados e planejados por pessoas negras. Na faculdade que eu estou fazendo mesmo, tinha uma matéria sobre o ensino da cultura africana e afro-brasileira e o professor era branco. Então é uma coisa engraçada ...

Pesquisadora: É o lugar de fala.

ADI: Assim, se a gente está falando da temática racial e sobre garantir a equidade das pessoas negras racializadas, indígenas, enfim no mundo. Como faremos isso se a pessoa não está representada nem no próprio projeto. Então acho que a primeira

coisa é pensar o projeto com esses profissionais. E trazer para a formação dos nossos profissionais essas pessoas, entendeu?! E a RPS também é um momento de formação, porque não trazer essas questões para esse momento. Não sei se esses momentos são fechados, se já vem estabelecidos os assuntos? Não né?

Pesquisadora: Não.

ADI: Se eu tenho uma temática que é obrigatória, se precisamos formar e as pessoas podem escolher em se formar ou não, é preciso usar esse espaço para a formação dessas pessoas. Trazer as pessoas as pessoas negras então. Precisamos de uma coletânea de livros e rever também os livros que nós temos, já não cabem mais...

Pesquisadora: O momento histórico que estamos vivendo, não cabem mesmo.

ADI: Tanto para a questão racial, tanto para a questão de gênero e com a linguagem da creche. Porque temos muitos livros com uma linguagem que não é adequada para a faixa etária. Trazer os profissionais que das editoras também. Ver uma coletânea de livros que possamos explorar a identidade das crianças.

De infraestrutura, aí é mais difícil ... tem tantas brincadeiras, jogos africanos, afro-brasileiros, indígenas, será que não tem ninguém que trabalha com isso na indústria? A gente está falando muito do brincar heurístico agora, o brincar com a natureza, dos materiais não estruturados ... A população negra (risos)

Pesquisadora: Eu tenho um questionamento grande com isso também, e está super na moda, o brincar heurístico, o brincar com a natureza. Os indígenas se relacionam com a natureza o tempo o todo, os negros tem essa relação, tem a questão da religiosidade, no candomblé os orixás são relacionados sempre com os elementos da natureza. Ai vem o cara da Europa e nos diz: Precisamos estabelecer uma relação com a natureza.

ADI: É curioso né, é isso, é a gente de novo embranquecendo as narrativas. Uma coisa que é natural dos povos indígenas e africanos. E tem a problemática da indústria também, os brinquedos da Fisher Price, enfim.

Pesquisadora: E também tem a questão que a lei em janeiro vai fazer 20 anos e não vemos as pessoas na procura de especialização e os cursos sobre o brincar heurístico estão super em alta.

ADI: Isso e tem curso, enfim e veio aqui também o parque escola, mexeu com tudo e porque nas outras temáticas não tem essa mobilização.

E a escola deveria fazer suprir algumas necessidades de acesso a cultura das crianças também né, temos crianças que devido as questões sociais não tem esses acessos e a gente não leva no circo, no cinema, no teatro, porque tudo isso é custoso, da trabalho. E não trazemos para dentro da creche também, devem ter grupos para isso, não é possível. Porque todas às vezes é a capoeira, não que não seja importante, mas é só isso? E o resto?

Pesquisadora: E ai também fica a ideia de que só pode ocupar esse lugar.

ADI: Exatamente.

Pesquisadora: Diante de tudo que falamos, você trouxe questões super relevantes, gostaria de deixar algum comentário ?

ADI: Fico feliz que a pesquisa esteja tomando esses espaços para que possamos começar a fazer diferença na vida das crianças.

GESTORA 1

Pesquisadora: Então vamos lá, gostaria que você me contasse um pouquinho das suas origens, de onde você vem e como elas te influenciam na atuação nesta creche?

Gestora: Você diz origens de nascimento?

Pesquisadora: Isso, de onde você vem, sua família ...

Gestora: Hum, entendi. Eu sou andreense nata, nasci em Santo André, moro e trabalho em Santo André. Minha família é quase na totalidade de italianos, da parte da minha mãe eu sei mais, do meu pai é mais complicado, mas pelo meu sobrenome a gente acredita que somos todos de descendência italiana mesmo. Eu me constituo enquanto professora em 2002 na antiga FEFISA e logo em 2005 passo no primeiro concurso público, então minha vivência de comunidade, de público é muito grande. Eu tenho uma passagem no colégio ARBOS em 2003 e 2004, mas eu não aguentei, não é o meu perfil, não cabem algumas coisas e aí no Estado passo pelo cargo de gestão também, quando Santo André me chama eu cumpro o probatório e já sigo para a gestão, a priori como AP da educação física que é meu cargo de origem, não é a Pedagogia e aqui estou eu. E qual a outra pergunta mesmo que eu já esqueci (risos)?

Pesquisadora: Como a sua constituição fora influencia seus fazeres aqui na creche?

Gestora: Sim, eu ampliei muito o meu olhar, não só na creche, mas sim quando eu começo a entender o serviço público como um todo, por que ele existe, para quem ele existe, por que ele vem? Você acaba saindo de uma bolha, eu venho de uma família não rica, mas classe média talvez. Eu estudei muito pouco em escola pública, venho de uma realidade de escola particular. Então é a ruptura de uma bolha. Saí de uma faculdade onde me diziam que eu chegar à escola e ia ter tudo para eu trabalhar, cheguei e não tinha nada para eu trabalhar. Eu saí da FEFISA e fui parar no Jardim Santo André e Jardim Santa Cristina, com constituições de famílias muito diferentes, moradias. Então eu sempre fui privilegiada nesse sentido e tudo isso faz diferença na minha vida hoje e me influencia na questão política, família e de n coisas. Faz a gente pensar que o mundo não é cor de rosa, você tem o azul, o amarelo, o verde, até o preto se for olhar ali profundamente. Então é nesse sentido de ruptura mesmo. O público aqui da creche não é tão periférico, tem algumas crianças que vem da invasão, mas a maioria delas tem casa própria, carro, então tem uma minoria, mas também serve para pensar que estamos para as minorias. Então é nesse sentido de quebrar paradigmas, mudar o olhar, ser altruísta. Acho que o serviço público nos dá esse olhar também. E isso muito próximo à relação com meu filho também de falar: lembra o mundo não é isso aqui não, igual à música dos Racionais: "Vamo acorda, vamo acorda"! É muito isso, e trazer para as pessoas que estão a minha volta que é isso. A minha própria constituição familiar, não é uma constituição dita como normal, somos eu e meu filho e somos uma família, pra entender também que existem diversos tipos de família e nosso papel aqui é acolhê-las.

Pesquisadora: Você conhece a 10.639? E qual a sua compreensão sobre ela? Real assim ...

Gestora: A 10.639 é da África né? Conheço, mas assim eu sei que ela existe, porque alguém falou pra mim, agora eu nunca fui atrás, eu sabia que ela existia. No Estado ela fazia parte do currículo mesmo, aqui em Santo André eu creio que por

estarmos na creche acredito que é menos difundido, porque perpassa entre o que eles precisam saber e como eles vão saber, então é complicado. Mas, eu sei que é obrigatório, senão me engano uma das primeiras provas de concurso que eu fiz, caiu sobre ela e eu acertei porque sabia que ela existia. Agora o que fazer e pra onde vai é um desafio. Inclusive estava conversando com a AP sobre isso, eu preciso aprender, inclusive sobre os termos, hoje a gente se constitui como? Existe as pessoas que gostam de serem chamadas de negro, de preto. Pode chamar de preto?, Não pode? , enfim eu ainda preciso entender algumas coisas, mas eu conheço.

Pesquisadora: A AP havia mesmo comentado comigo sobre essa dificuldade do grupo em relação ao uso dos termos diante de todas as mudanças, o que podemos falar e o que não podemos.

Gestora: Nós temos o Victor (vendedor da rede - negro) ele é bem aberto sobre isso, eu tenho dúvida, pergunto pra ele e ele diz pergunta, tem dúvida pergunta, se a pessoa não gostar ela vai falar. A pessoa vai te dizer como ela gosta que se dirijam a ela. Até mesmo em relação à questão de gênero: que pronome eu uso com você. Não tenta ficar adivinhando, é sobre isso, perguntar.

Pesquisadora: Certo! E qual a sua opinião sobre a educação das relações raciais?

Gestora: Eu acho ... As crianças elas, olha eu não sei Vanessa, eu acho que a gente e precisa se constituir um pouco enquanto rede, um pouco não né, muito no sentido de conhecer essas crianças, para que a gente possa trabalhar sobre isso. Primeiramente entender as crianças, talvez uma ideia um pouco batida a questão da identidade. Como cada família se enxerga o que elas acham a respeito, o que não acham. A gente precisa de muito ainda de muito estudo e não de alguém dizendo que precisa fazer, mas qual subsídio, quem está ensinando, por isso a gente tem inúmeras dúvidas. Às vezes sem querer a gente faz um monte de coisa e não nomeia. Nós fomos cobradas de algumas coisas e quando a gente parou para pensar algumas ações aconteceram. Teve um trabalho com instrumentos, à boneca Abayomi e na verdade as pessoas não sabem, então vai todo mundo fazendo a mesma coisa (o turbante, a boneca), ficam batidas e não fazem sentido.

E tem a problemática da religião, as pessoas misturam muito ainda. Isso pega bastante ainda, eu não estou ensinando as crianças serem macumbeiras (gostaria), mas não é isso. Eu não estou ensinando. Esses dias eu estava vendo umas fotos antigas e admiro muito o seu trabalho, mas você tem conhecimento. Então a gente enquanto gestão e professores, deveríamos ter esse conhecimento fomentado pela rede e não fica esses picadinhos e junta e ver o que dá. Eu acredito que nem quem está lá em cima tenha essa dimensão, tem que cumprir, mas como? Escola se vira. A gente precisa de aprendizagem mesmo.

Pesquisadora: A rede vem tentando trazer essa temática para discussão, você acha que os espaços de diálogo e de reflexão ficam mais restritos ao chão da creche, como você trouxe ai na sua fala. A secretaria coloca a demanda e a escola tem que dar conta dela, e a gente percebe que não existe uma constituição, uma efetivação e por que você acha que isso não acontece não só na creche, na rede como um todo?

Gestora: Eu acho que é um problema social, um problema de sociedade. Ontem mesmo foi dia da consciência negra, mas as pessoas estavam todas envolvidas com a copa do Qatar. Então não há uma força maior, inclusive enquanto governo, enquanto União, hoje temos um cenário de um presidente extremamente racista, então para que poder para esse povo.

Pesquisadora: Você acha que essa postura do governo fomentou mais?

Gestora: Óbvio, uma hegemonia né, porque eu sou melhor que você por conta da cor da pele? Precisa de um trabalho totalmente social, um trabalho macro, para alcançar todos os públicos, para a luta da causa. Os Racionais sempre lutaram por isso há anos, mas foram marginalizados, nunca ninguém entendeu a causa. Ninguém estava fazendo apologia ao uso de drogas, não, foi visto de um outro jeito.

Pesquisadora: Talvez as pessoas ninguém nem tenha compreendido o que eles estavam falando com as letras das músicas.

Gestora: Então é um povo oprimido. Para que a gente vai dar poder para o povo? Melhor oprimir. Então é um trabalho macro de sociedade, e eu digo isso por que eu tenho uma mãe lá, ontem ela falou: “esses meninos chegam que parecem que vieram do Ceará”, chamei atenção: “Porque não poderiam ter vindo da Austrália?” Ela respondeu: “Nossa não pode falar mais nada agora !”

Pesquisadora: Na verdade uma reeducação.

Gestora: Exatamente, a gente se perde hoje mesmo eu falei “Preciso lavar minha mãe, está preta”, ai pensei de novo falei: “Não, a minha mãe não está preta, esta suja”. Então é isso, reeducação de toda a sociedade, porque por enquanto a impressão que eu tenho é, precisa ser cumprido, como? A qualquer custo ... Fica na mãos das APs, ai elas que lutem, as professoras que lutem. É aquela coisa, a gente vai à formação e escutamos: “Não comprem bonecas negras, por comprar. Precisa ter o contexto.” Mas qual é o contexto? A gente não sabe. Aqui na creche nós temos poucas professoras negras que falam sobre o assunto. Eu preciso procurar formação fora. Acredito que as próprias professoras negras não sabem, elas sabem do lugar de fala, do que foi vivido, sofrido, agora como mudar o cenário, elas não saibam também, porque elas não tem essa formação.

Pesquisadora: E sobre participação, de curso, palestra a rede contempla, ou fica mais no miúdo mesmo?

Gestora: Lógico que não, fica só aqui no miúdo mesmo. Quando tem é uma coisa ou outra, mas recorte, recorte. Tem esse material ai, antigo (a gestora mostra um material da Ação educativa, adquirido pela rede em uma formação que aconteceu no ano de 2016 em caráter de rede, porém sem ações/desdobramentos efetivos), o material chegou e está ai. Na época do curso, não pude acessar devido ao meu cargo (educação física), mas ninguém da minha escola se inscreveu e mesmo assim eu não pude ir, ou seja, a vaga ficou aberta e eu não fui.

Pesquisadora: A aquisição de material parece cumprir o protocolo para aquisição do curso.

Gestora: Isso mesmo, cumprir protocolo, e esta ai. Como o material do Mindlab e um outro lá da camiseta azul (não soube dizer o nome do projeto).

Pesquisadora: E fora da rede você já participou de formações a respeito?

Gestora: Sim, fora da rede sim. Na época da pandemia participei de alguns webnários e também de uma palestra com a Leila Oliveira, mas foi só isso.

Pesquisadora: E de interesse próprio?

Gestora: Sim, sempre de interesse próprio. Eu sou muito curiosa, então vou atrás de filmes, gosto de tentar entender os porquês e alguns, encontro nesses filmes (Marighella, Medida provisória)

Pesquisadora: E pensando na creche, como você vê enquanto gestora que essa temática está inserida no cotidiano?

Gestora: Por hora muito pouco, existe uma intervenção da AP nesse sentido, sempre lembrando no semanário. Uma professora trabalha mais, mas é um percurso dela, apenas. Mas fica mais na mão da AP a cobrança, fomentando o tempo todo nas devolutivas, que uma vontade própria das professora de fazer com que isso

apareça no planejamento, não aparece é muito difícil aparecer. Quando nos foi solicitado, procuramos, encontramos algumas coisas que aconteceram, mas que não foi nomeado.

Pesquisadora: E essas poucas que você observa, são relacionadas à que?

Gestora: São de brincadeiras, músicas, histórias, vestimenta mesmo porque nem temos maturidade para nos aprofundar mais e ter mais intencionalidade. E também pela faixa etária das crianças o forte são as músicas e as brincadeiras

Pesquisadora: E as professoras que mesmo que com a insistência da AP não fazem/ não conseguem/ não compreendem?

Gestora: Porque não querem.

Pesquisadora: Não querem porque não acreditam?

Gestora: Não querem porque não conhecem. Não conheço, então não quero. Eu não sei, então eu não quero. Na verdade mais um medo de se indispor de falar alguma coisa errada e provocar outras situações. Falta de confiança e conforto por falta de conhecimento, medo de errar. Eu mesmo não tenho.

Pesquisadora: E também diante de algumas situações pontuais que aparecem e inflamam na rede, acaba assustando bastante os profissionais também.

Gestora: Exatamente.

Pesquisadora: Se hoje chegasse uma formação para a rede o que você acha que a mesma deveria contemplar para que de fato reverbarasse?

Gestora: Envolvimento de todos. Formação macro e não deixar na mão das APs, apenas. Não, vamos formar todo mundo, vamos investir, vamos formar. Mostrar para as pessoas todas as possibilidades e tudo de rico que pode acontecer. Vamos tirar as crianças da creche, as crianças da creche não vão pra lugar nenhum. Vamos fazer uma mostra, vamos chamar essas famílias. Eu gosto dessas coisas grandiosas, eu sempre tive a impressão que isso chama as famílias para a escola, nessa época do não eu já estaria exausta, eu sei que tem um contexto com as datas, mas a gente tira e perdemos. Uma vez mandamos um bilhete “Senhores pais ou responsáveis”, ai no outro dia tinha um rabisco enorme e escrito “famílias”, ai a gente assustou. Percebe, tudo muito picado, a gente uma coisa ampla, um direcionamento. Chamar essas profissionais e mostrar olha vamos por aqui. Valorizar os saberes, dizer: “Olha eu não sei, me ensina, me ajuda”. Trazer e envolver todas as pessoas. Da criança a gente atinge a família e vai indo.

Pesquisadora: Eu acredito muito no chamar as famílias. Nós precisamos mostrar para as famílias o que acontece dentro da creche. De fato vamos tirando e não colocamos nada no lugar. Podemos fazer comemorações sim, dando outros significados.

Gestora: Foi muito significativo pra gente quando surgiu que em uma determinada creche não tinha mais nada, a gente se questionava, mas por quê? E as danças regionais? Quantas outras causas existem? Não da pra abandonar tudo por uma causa única, porque a gente abraça uma e as outras? As coisas estão ficando chatas. Precisa realmente vir um formador para orientar, ensinar. Eu mesma toco atabaque, porque sou de uma religião afro, mesmo sendo branca, participei como formadora de capoeira, mas você aqui nesse espaço é a primeira pessoa que sabe disso. A gente podia até organizar uma roda de capoeira, a diretora toca um atabaque, imagina como a isso repercute. Entende? Por isso as professoras precisam desse lugar de formação e não cabe só a AP. Essa formação precisa para todas as pessoas. Crianças, família, acredito que seja esse o papel da educação.

Pesquisadora: E nessa questão de não caber apenas a AP tem o lugar das compreensões também, porque cada assistente pedagógica acaba tendo uma

compreensão de acordo com as suas concepções também e até chegar nas professoras na ponta , na multiplicação, chega de outra forma, o contexto inicial acaba se perdendo.

Gestora: Na própria leitura de e-mail muitas vezes temos diferentes compreensões. Nesse sentido a formação macro é essencial. Que atinja a ponta e que seja de qualidade. Trazer materiais adequados à faixa etária.

Pesquisadora: E o seu papel enquanto diretora hoje, como você se compreende nesse percurso junto com as professoras?

Gestora: Coloco-me no mesmo barco. “Eu não sei”. No mesmo lugar da busca de conhecimento, de construir junto. O que sabe mais vai ensinar um pouco mais vai ajudar quem sabe menos e a gente vai tentar, porque eu também não tive essa formação. Nem lugar de fala eu tenho. Meu ex-marido é negro e não se reconhece, minha família é toda branca e não temos esse lugar. Sofri outras questões por ser gordinha, mas é muito diferente, porque um papo me salva, uma maquiagem, uma roupa, porque não é a cor da minha pele que me define, me julga, me determina. Coloco-me então no mesmo lugar, deveria saber um pouco mais enquanto gestora? Talvez mas nessa questão eu vou precisar junto com elas. Enquanto sociedade, vamos ter que aprender juntos.

Pesquisadora: Tem mais alguma consideração?

Gestora: Ahh não.

Pesquisadora: Mas posso te fazer uma pergunta que eu fiquei curiosa.

Gestora: Sim.

Pesquisadora: Quando você fala que toca atabaque e ninguém sabe é por medo de sofrer discriminação?

Gestora: Sim, é ... Porque as pessoas não compreendem, então eu prefiro não falar. Porque tem aquela história de “Ahh só conseguiu porque fez um trabalho”, entende? Então prefiro não dizer. Tem que ficar explicando e isso é o que incomoda. Ainda é uma situação muito peculiar. Temos duas crianças do candomblé aqui e as pessoas não respeitam, são muitos comentários. Temos muitas professoras evangélicas também. Quem sabe se fosse de uma matriz europeia as pessoas procurariam saber mais.

Pesquisadora: Verdade, obrigada !

PROFESSORA 5 : 1º CICLO INICIAL (2 A 3 ANOS)

Pesquisadora: Bom prô, vou te fazer algumas perguntas e você responde de acordo com as suas compreensões mesmo, não há julgamentos, então fique a vontade para que as contribuições com a pesquisa sejam bem fiéis.

Professora: ok.

Pesquisadora: Gostaria que você me falasse sobre suas origens familiares e como as elas e junto a sua história de vida, contribuem na sua prática com as crianças, em suas relações com as parceiras de trabalho, na rotina da creche como um todo?

Professora: Meus pais, sou filha de um metalúrgico e sou filha de uma telefonista, ambos do interior. Minha mãe estudou um pouquinho mais, meu pai até o 4º ano, meu pai muito inteligente, minha mãe também bem instruída, progressista, então isso contribuiu bastante. A educação pra eles... era inadmissível que eu e meu irmão não pensássemos nisso, havia uma cobrança grande dentro de casa, por conta da educação. Eu era uma criança que precisava de muitos estímulos, precisei bastante de estímulos. Hoje a gente vê de outra forma, criança precisa, tem alguma coisa que a gente possa auxiliar, eu precisava, então eu precisava muito da minha mãe e do

meu pai por perto, estudar comigo em casa, eu era muito devagar aos olhos dos educadores da época, principalmente para conteúdos de exatas, então eu sempre precisei de um extra em casa. Então a educação sempre foi muito valorizada na minha casa.

Eu não tinha pretensão de ser professora, quando chegou a época da faculdade, eu pensava em continuar a carreira que era da minha família, que eram assistentes sociais, eu queria ser assistente social, sempre me encantei por essa questão de cuidar de pessoas, com o social. Meu pai ficava indignado porque ele queria que eu fosse professora, advogada, agrônoma, menos assistente social. E eu fui, entrei para faculdade, fiz o vestibular para o Serviço Social, ele disse que não contribuiria pra isso, então me inscrevi em Pedagogia e Serviço Social, pra deixa ele feliz e entrei. Mas levou certo tempo para eu me encontrar. Nos conteúdos de Psicologia, História da Educação comecei a me encantar e comecei me sentir pertencente aquele espaço, mas até não me sentia. Na época do estágio consegui na Fundação Criança em São Bernardo do Campo e assim, já tinha problemas sérios porque estava sempre me envolvendo com o social e não com o pedagógico. E esse estágio acabou não dando certo, devido a resistência da minha família, eles não queriam me ver trabalhando com o social, trabalhar com criança de rua, criança abrigada, mas essa sempre foi minha praia. Quando eu me formei, fiz o estágio nas escolas, trabalhei em escolinhas, e quando eu terminei a faculdade eu já estava trabalhando no Estado, na época o pedagogo podia trabalhar outras disciplinas, mas ai ter a mudança na LDB e o professor polivalente não poderia mais atuar e ai eu perdi o trabalho. Ai eu precisava procurar outra coisa e prestei um concurso para educador social, escondido e passei no concurso e chamaram e era para trabalhar na Fundação Casa e foi o maior embate que eu tive na minha casa. “Você vai trabalhar com delinquentes?”, e foi lá atuando no social que eu me descobri como educadora verdadeiramente, trabalhando no serviço social eu me encontrei como professora, nas questões do cotidiano com os adolescentes, depois de formada. Trabalhei lá por 15 anos, fazia relatórios, acompanhamento com famílias, com crianças de rua e de medidas sócio educativas e me descobri enquanto pedagoga. Ai eu fui me descobrindo, me constituindo enquanto professora e depois nunca mais me imaginei fazendo outra coisa.

Entre para a Educação Infantil, trabalhava em escola particular simultaneamente, naquele formato tradicional e ai fui me encontrando como educadora, mas com outro olhar. Ai tive oportunidade de trabalhar como assistente pedagógica, isso foi ampliando ainda mais o meu olhar, como PAEI (Professora Assessora de Educação Inclusiva) também foi muito importante, contribui muito para o meu crescimento profissional e hoje com certeza eu sou uma melhor professora, depois de todo esse trajeto de estudo, de pesquisa, de ver exemplos, o que eu queria seguir, o que não queria seguir. Tive uma referencia muito positiva com uma professora da rede, é uma pessoa que eu trago no meu caminho sempre com muito carinho e gostaria que as meninas que estão comigo, me tenham também como uma referência.

Pesquisadora: Que lindo isso! E qual a sua opinião de educar para e nas relações étnico raciais?

Professora: Imprescindível, nós somos frutos disso! Eu sou uma pessoa que sou fruto disso, a minha vó era filha de negro e índio, o que chamamos de bugra. Eu sou negra! “Ah, mais você é tão branquinha, tão clarinha!” Mas eu faço parte desse inconsciente. Eu faço parte disso. Então aqui a gente procura dar referencias sim do negro, do índio e também de outras etnias, trabalhar com as crianças, apresentar. E as crianças tem toda potencialidade de compreensão disso, ali temos a Lelê e seus

cabelos (neste momento a participante aponta para alguns fantoches que estão no chão para a organização, fantoches que foram construídos para a representação da história: O cabelo de Lelê). Aqui a gente já trabalha com mapas, a gente trabalha com globo, então as crianças conseguem saber onde elas estão situadas e como os personagens da história estão, de onde vieram, como se faz para ir de um lugar para o outro, porque estamos constituídos nesse formato. “Ahhh mais para a criança isso é difícil”, não, não é difícil, para a criança nada é difícil, para as crianças tudo é fácil e tranquilo de compreensão, para nós adultos é, para elas não, elas transcendem. Então a gente precisa tentar suscitar nas crianças a questão do pertencimento, nós estamos em um país miscigenado, estamos em um país onde nós temos uma dívida grande com essas pessoas, com os nossos ancestrais. Nós não podemos deixar morrer essa história, nós não podemos deixar isso passar, precisar estar sempre valorizando. Não são diferentes, não são menores, não são pessoas em situação menos favorecidas, a gente tem que passar o que são, o que elas trouxeram e o que elas fizeram para a constituição do nosso país. Nós somos quem somos, porque somos fruto dessas pessoas que vieram, que escolheram essa terra ou não escolheram, que foram colocados aqui a contra gosto, mas que construíram o nosso país e que essas pessoas que estão aqui, que somos nós, somos fruto disso e nós temos que entender de onde nós viemos, pra compreender quem somos e quem a gente quer ser.

Pesquisadora: A rede de Santo André vem discutindo um pouquinho essa temática, você acha que é suficiente essa discussão em relação a essa temática, quais os diálogos que você percebe se não por você acha que não acontece de uma forma mais efetiva?

Professora: A gente esta aqui cumprindo tabela. A rede não comprou essa história. Não comprou. A gente está fazendo porque é lei.

Pesquisadora: Cumprindo um protocolo?

Professora: Cumprindo um protocolo. Porque no fundo no fundo dentro na sala de aula, você faz se você quer, se você acredita, se você não acredita você não faz e não necessariamente é cobrado por isso. Eu não digo da gestão da escola, a gestão incentiva, favorece.

Pesquisadora: Uma questão de sistema mesmo, estrutura.

Professora: É uma questão estrutural, só porque virou lei. Eu não vejo um comprometimento maior não. Nós deveríamos ter mais materiais. Aqui se a gente tem tacape, arco e flecha, caxixi, maracas, unha de cabra. Temos por conta de recursos próprios, as crianças conhecem e sabem como toca todos eles, mas nós vamos atrás, porque a gente acredita nisso. A gente quer que as crianças tenham acesso, conheçam o que os nossos ancestrais produziam e o que fazia parte da cultura deles.

Pesquisadora: Diante de tudo que você trouxe, você tem conhecimento sobre a 10.639 e qual a sua compreensão sobre ela no sentido de contexto e finalidade?

Professora: Triste que tenha tido que virar lei, se você vai a outros países, desenvolvidos, não é lei é cultura, faz parte, valorização da cultura. Mas é importante, foi importante fazer. E a gente aqui, faz com tranquilidade. A gente gostaria de mais acesso materiais, mais livros, uma escola que tivesse um acervo maior de bibliografia pra gente poder trabalhar, porque tudo que a gente tem, somos nós que vamos atrás com nossos recursos, porque a gente acredita.

Pesquisadora: E você já participou de formação oferecida pela rede? E como essa formação influenciou nas suas práticas?

Professora: Aqui na rede, então ... Teve uma formação da Ação Educativa em 2016, eu já tinha participado de outras formações quando eu trabalhava na Fundação, foram vários meses, pela USP, foram quatro, cinco meses indo toda semana no museu afro, foi bem legal. Também quando eu trabalhava na Fundação Casa, que era muito forte isso, se chamava “Quesito cor”, a gente trabalhava a religiosidade também, não tinha esse medo de falar sobre isso, sobre a questão da religiosidade, na Fundação se trabalhava mais isso, então fiz outros cursos por fora, mas não pela rede.

Pesquisadora: E aqui na creche, como você percebe que está essa temática inserida no cotidiano, não só da sua prática, mas do grupo como um todo?

Professora: Ainda está engatinhando, mas temos prognósticos positivos.

Pesquisadora: Então na sua percepção essas ações/ práticas antirracistas acontecem na creche? E você consegue dar alguns exemplos dessas ações que foram, que são ou que estão no planejamento para acontecer?

Professora: Sim, acontecem. Dentro do nosso planejamento, partimos de disparadores que geralmente são os livros e a partir daí a gente tenta ouvir o que as crianças nos trazem e tentamos oferecer mais, aprofundar dentro que elas nos sugerem.

Pesquisadora: Você trouxe suas experiências, sua formação enquanto profissional, acredito que todas elas te trazem uma bagagem muito significativa principalmente nas ações raciais, mas você acredita que só elas são suficientes e não no sentido de diminuir, mas sim pensando em uma questão de rede?

Professora: Não. De maneira alguma, de jeito nenhum. A gente precisa ter mais, a gente tem na creche um projeto que tentamos desenvolver, mas não foi para frente. A AP estava bem envolvida, mas não houve uma participação efetiva, não vingou. Foram questões aqui, outras ali.

Pesquisadora: Foram bem pontuais.

Professora: Isso, pontuais. Mas também têm outras questões do cotidiano, isso vai engolindo também. Dentro de sala de aula o que a gente pode explorar, mesmo que minimamente foi bacana, a gente trabalhou legal.

Pesquisadora: E em sua opinião quais aspectos que uma formação com essa temática deve garantir?

Professora: Primeiro se identificar e compreender que estamos em um país racista. Porque as pessoas não se identificam como racistas, as pessoas precisam se identificar e estar abertas a isso. “Eu não sou racista”. “No Brasil não tem racismo”. Às vezes as pessoas não se veem enquanto e precisa se enxergar e se entender enquanto. “Racismo só tem na África do Sul, nos Estados Unidos”. As pessoas precisam se enxergar. Estar aberto. A gente tem isso na sala de aula, tem crianças de cabelo crespo e liso, é bem mais legal pentear o cabelo de quem tem o cabelo liso.

Tivemos um caso aqui de uma criança, super participativa, principalmente em relação a esses conteúdos, mas na passagem de ciclo ela se enxergou diferente e passou a ter dificuldades com o cabelo e a dizer que o cabelo dela era feio. Ela passava aqui e falava “Meu cabelo não é bonito”. A mãe falava que ela estava sofrendo com o cabelo e a irmã tinha o cabelo liso.

Pesquisadora: Uma criança de dois anos?

Professora: Nessa fase 3 anos já, foi na passagem de ciclo. Nós tivemos que ter muitas conversas com ela, no sentido de equipe mesmo, para que ela se enxergasse bonita. Passamos a dizer a ela que era daquele jeito por conta das pessoas da sua família. Ai, retomamos a história da “Menina Bonita do laço de fita”,

a gente tem um resistência com esse livro, mas foi a partir dele que conversamos sobre a nossa família e nossa ancestralidade. E depois disso ela passou a ser feliz novamente com o cabelo dela.

Pesquisadora: E pensando novamente na creche, a AP já me passou algumas coisas, você traz algumas questões na sua fala também, então a partir disso se fosse para organizar um percurso formativo diante de onde vocês pararam enquanto grupo ou se partiriam do zero, qual seria a sua sugestão?

Professora: Posso dizer por três professoras apenas, eu e mais duas colegas de trabalho que implementam, que vão atrás de conhecimento, que são as pessoas que estão empenhadas, dentro do grupo são essas três pessoas.

Pesquisadora: Mesmo tendo um número razoável de professoras negras, principalmente no período da tarde?

Professora: Sim, difícil ... Porque isso implica também em disposição para nem todas as pessoas estão nesse lugar, porque precisa de preparação, vontade, sair da zona de conforto. Implica planejamento, tirar horas em casa para organizar o trabalho. Aqui o nosso grupo se reúne para planejar, mesmo estando em casa, os familiares poderiam se opor, mas foi à maneira que nós encontramos para fazer acontecer. Então precisa de muita vontade e são poucas as pessoas que estão com essa disponibilidade, infelizmente.

Pesquisadora: E você falando me veio aqui à disposição para o enfrentamento também, porque a partir do momento que escolhemos esse percurso existe resistência das famílias, das parcerias, da comunidade, dos próprios funcionários. Então precisa bancar mesmo esse percurso.

Professora: Precisa de entrega, de vontade e você não encontra isso em todo mundo e nem precisa de tanto, era se reunir e colocar em prática, uma coisa que tenha começo, meio, fim e que não seja apenas para cumprir protocolo, cumprir tabela. É um assunto polêmico, difícil, porque precisa querer. Sem querer não acontece, não faz. As pessoas nos chamam de utópicas, é nós somos utópicas e a gente faz.

Pesquisadora: Então era isso, agradeço muito a sua disponibilidade, você gostaria de comentar mais alguma coisa.

Professora: Dizer que estou orgulhosa de você, por trazer essa discussão para debate.

GESTORA 2

Pesquisadora: Poderia contar um pouco das suas origens e como estas influenciam nos seus fazeres pessoais e/ou profissionais?

Gestora: Sou do Nordeste, minha infância foi livre. E dentro dessa perspectiva da sua pesquisa, tudo está relacionado a ancestralidade. O respeito e o brincar com a natureza, valorização do que temos, pois a vida sempre foi mais difícil pra gente. Em relação ao repertório cultural devo também as minhas origens.

Pesquisadora: Qual sua opinião sobre educar para e nas relações étnico-raciais?

Gestora: Acho que é necessário, mas demorei pra entender, achei que algumas coisas reforçavam, com as crianças sempre pensei que elas eram todas iguais, estou me reeducando.

Pesquisadora: A Rede Municipal de Educação de Santo André vem discutindo essa temática? Se sim quais são os espaços de diálogos e reflexões sobre a temática das Relações Étnico-Raciais? Se não, por que, na sua opinião, ela não acontece?

Gestora: Percebo essa discussão mais recente na rede, depois de 2015 mais exatamente, sempre são muito pontuais e isso dificulta engajamento das equipes e resultados a respeito. Co-responsabilidade na verdade de todas as pessoas, segmentos, Secretaria de educação. Uma das educadoras falou esses dias que existem muitas nuances, porém não é possível esperar mais, as ações são urgentes.

Pesquisadora: Você conhece a Lei 10.639/03? Qual a sua compreensão sobre ela? (contexto e finalidades)

Gestora: Sim, consigo enxergar a necessidade mais precisei voltar e me compreender, para depois conseguir levar a discussão para o grupo.

Pesquisadora: Você já participou de alguma formação (cursos, palestras, RPS, etc.) na Rede que tratasse da temática racial? Essa formação discutiu o dia a dia das creches e influenciou sua prática?

Gestora: Sim, já participei e consigo perceber o dia a dia na creche, principalmente nas falas demonstrando interesse em fazer dar certo.

Pesquisadora: Já participou de outras formações fora da Rede sobre essa temática? Se sim, quais?

Gestora: Não participei.

Pesquisadora: Pensando na instituição em que você trabalha, como esta temática racial se insere no cotidiano?

Gestora: Brinquedos, instrumentos, literatura, brincadeiras (origem/relações), são ações muito pontuais ainda, mas foi o que conseguimos diante do pouco conhecimento.

Pesquisadora: Na sua percepção, há ações antirracistas nas práticas pedagógicas desenvolvidas nessa creche? Se sim, poderia dar alguns exemplos? Se não, por que não ocorrem?

Gestora: Nem todas as professoras se sentem preparadas para este trabalho. Então mesmo que elas executem alguma ação, não conseguem enxergar enquanto temática racial. Como não se sentem a vontade e confortável, ações acabam por não serem vistas mesmo.

Nós adquirimos dois livros que não são suficientes e no projeto da biblioteca circulante tentamos levar a temática também.

Pesquisadora: Suas bases formativas e experiência profissional tem sido suficiente para o trabalho com a temática das relações étnico-raciais?

Gestora: Não são suficientes.

Pesquisadora: Em sua opinião, quais aspectos que uma formação com a temática da educação antirracista deveria garantir?

Gestora: O que mais tenho dificuldade são as mudanças de contexto social em relação os termos que devemos/ podemos usar, ex: criado mudo, preto x negro, claro. Afinal o que pode ser dito?

Pesquisadora: Diante desta temática, qual o papel da gestão nesse percurso formativo junto às docentes?

Gestora: Incentivar o grupo, trazer ideias, buscar experiências. **Pesquisadora:** Finalizando, gostaria de comentar mais alguma coisa sobre o trabalho com a temática das relações étnico-raciais na creche?

Gestora: Apesar de estarmos em processo, percebo abertura e interesse do grupo, elas legitimam e posso dizer que estamos buscando essa construção, mas o que acontece ainda é bem superficial.

APÊNDICE C – DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL

FORMAÇÃO DOCENTE: UMA TRAVESSIA POSSÍVEL E POTENTE NA EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA CECHE

Pergunta: Quais os pressupostos que fundamentem, segundo as percepções de docentes e gestoras, uma prática formativa na creche que tenha como perspectiva uma educação antirracista?

Objetivo geral:

Identificar e analisar o que docentes e gestoras consideram como pressupostos para um trabalho formativo que intente efetivar práticas antirracistas.

Objetivos específicos: I

- Identificar a compreensão do grupo em relação à educação para e nas relações étnico raciais;
- Identificar a compreensão sobre educação antirracista;
- Verificar quais ações já acontecem;
- Identificar quais os fatores que interferem ou favorecem a efetivação de práticas antirracistas;
- Levantar aspectos fundamentais para um trabalho formativo para a educação antirracista;
- Construir, a partir dos resultados da pesquisa, como produto educacional, um documento com preceitos e sugestões para formação docente visando a efetivação de práticas antirracistas na creche.

Categorias:

Compreensão das docentes e gestoras sobre o conceito de educação antirracista.

Percepções docentes sobre as práticas pedagógicas antirracistas no dia a dia da creche: desafios e possibilidades.

O papel da formação docente na constituição de práticas antirracistas, na perspectiva docente;

Indicadores, necessidades, anseios e sugestões das docentes e gestoras para uma proposição de formação. Compreensão das docentes e gestoras sobre o conceito de educação antirracista	
P1	<p>Que é uma Lei, que a gente tem que esta, que é obrigatório o trabalho da questão étnico racial e entra o indígena nessa também ou na outra? Entra também né? São as duas que são obrigatórias e a gente tem que trabalhar, eu entendo isso que é a obrigatoriedade de implementar na nossa prática do dia a dia.</p> <p>Eu acho questão extremamente importante de ser trabalhada, não importa a faixa etária, eu acredito que a Educação Infantil ela é a base da Educação, então tem que começar dali mesmo.</p>
P2	<p>Então, de manhã eu trabalho com Ensino Fundamental, o que a gente trabalha é a questão da cultura e do quanto ela influencia no nosso, na nossa vida, no hoje, na construção do Brasil, na construção do povo brasileiro. É mais nessa parte que a gente foca.</p> <p>Acho que hoje eles (Ensino Fundamental) já têm uma cabeça assim também mais formada a respeito do assunto, então eles debatem com a gente sobre o assunto, eles trazem coisas que eles vivenciaram e que eles viram...Com os pequenininhos, a gente... não sei, eu não vejo, eles não veem tanta diferença ainda dessa questão, a gente trouxe mais a questão de brincadeiras e eles respondem bem, eles gostam, eles participam, mais ainda não vi assim eles falando.</p> <p>Para a creche, eu acho difícil falar desse tema, não sei se é porque eu estou ai tem 4 anos, 2 de pandemia, eu estou com o final agora, primeira vez, é uma turma que já entende um pouco melhor, como minha experiência é muito de fundamental discutir o assunto é outro, então para trazer para crianças de creche precisa mais.</p>
P3	<p>É uma temática que eu venho apontando desde o ano retrasado, que eu falo: precisa ter mais formação, mas quando eu falo em formação, não é falar um dia, não é uma coisa esporádica, eu acho que tem que ser uma formação contínua o ano todo entendeu, eu acredito que precisa ser trabalhado em RPS, mas como uma continuidade, nós trabalhamos isso essa semana, na semana que vem nós vamos ter continuidade, montar grupo de estudo sabe, conhecer o museu, tem muito lugar que tem, que a gente nem conhece. Eu ouvi falar que lá no Ibirapuera tem um museu né, sobre essa questão das relações étnico-raciais.</p> <p>O que se entende por ser antirracista? O que quer dizer ser antirracista? O que as universidades estão discutindo a respeito. Ahh, mas não vou usar essa informação com a criança, mas você tem que ter essa informação/formação, você não deve saber só o que vai explorar com as crianças, precisa ampliarm. O que as pesquisas e as universidades estão estudando sobre isso. A cultura, a cultura também que é muito forte, África não é uma coisa só, quando se fala em África, parece que é tudo igual, tudo a mesma coisa e não é isso, tem diferença de um país para o outro.</p>
P4	<p>Dizer ao pé da letra, assim eu sei, eu conheço, mas dizer qual a compreensão, tenho medo de dizer.</p> <p>Eu acho assim, é o que eu procuro, eu dou aula para os alunos do Ensino Médio, eu até comentei com uma colega de trabalho, eu falo muito com eles essa questão do posicionamento, da luta, das nossas raízes, eu trabalhei com eles sobre a consciência negra, mas uma coisa, eu me culpo, uma coisa muito superficial, eu por ser uma negra que não me aprofundo dos direitos que eu poderia me apropriar, acho vazio o que eu</p>

	<p>passo pra eles, acho que eu poderia me posicionar mais. Eu compreendo que é uma lei que poderia nos amparar, porque muitas vezes a gente sabe que as pessoas sofrem racismo, as pessoas sofrem preconceitos e eu vejo que a lei que deveria ser ao pé da letra, mas quem tem dinheiro consegue se livrar, para lá um valor e é absolvido, mas já é uma luta, uma grande conquista por existir, só poderia ser mais efetiva.</p> <p>O negro ainda não se aceita como negro, ele se culpa por ser negro, por isso que desde os pequenininhos aqui na creche teria que ter esse caminho mesmo, para essa criança já crescer com essa educação, com essa formação sabendo o que é ser negro, dessa luta, desse posicionamento, de como agir e como buscar seus direitos e deveres. É muito vago ainda. A educação falha... esse educar tem que ser todos os dias.</p> <p>Eu sofro também racismo com meus alunos em sala de aula no Ensino Médio.</p>
ADI	<p>A identificação também cria espaços para outras pessoas também se identificarem. Enfim, eu sinto isso, os projetos são largados. Não existe um incentivo, os professores tem uma formação defasada. Eu estou terminando o curso de Pedagogia agora e vou dizer pra você, se fosse só pela formação que eu tive lá, eu não conseguiria propor uma educação antirracista da maneira correta, porque você tem uma formação que nem um panorama histórico, profundo, enraizada te dá. Então é uma coisa assim largada.</p> <p>E no ambiente da escola, eu já ouvi aqui, em vários anos falas, completamente problemáticas, nessa questão do racismo, principalmente em relação ao cabelo das crianças, eu penso gente você está em um ambiente educacional, você é um professor, um profissional de educação e você tem esse tipo de visão, fala, nesse ambiente e direcionada a uma criança, enfim coisas horríveis.</p> <p>A lei é obrigatória, mas a formação não é obrigatória e aí as coisas não combinam e as pessoas não sabem muito que estão fazendo, não se sentem preparadas e também não existe uma preocupação do sistema educacional de fazer isso realmente virar um projeto institucional contínuo olhando para as raízes do problema. O que eles querem é a garantia da lei, pra falar que existe e que é obrigatória. Não tem formação, não tem incentivo, sei lá, não tem projeto, as coisas não se ligam, são soltas.</p>
G1	<p>A 10.639 é da África né? Conheço, mas assim eu sei que ela existe, porque alguém falou pra mim, agora eu nunca fui atrás, eu sabia que ela existia. No Estado ela fazia parte do currículo mesmo, aqui em Santo André eu creio que por estarmos na creche acredito que é menos difundido, porque perpassa entre o que eles precisam saber e como eles vão saber, então é complicado. Mas, eu sei que é obrigatório, senão me engano uma das primeiras provas de concurso que eu fiz, caiu sobre ela e eu acertei porque sabia que ela existia. Agora o que fazer e pra onde vai é um desafio. Inclusive estava conversando com a AP sobre isso, eu preciso aprender, inclusive sobre os termos, hoje a gente se constitui como? Existem as pessoas que gostam de serem chamadas de negro, de preto. Pode chamar de preto?, Não pode? , enfim eu ainda preciso entender algumas coisas, mas eu conheço.</p> <p>As crianças elas, olha eu não sei, eu acho que a gente e precisa se constituir um pouco enquanto rede, um pouco não né, muito no sentido de conhecer essas crianças, para que a gente possa trabalhar sobre isso. Primeiramente entender as crianças, talvez uma ideia um pouco batida a questão da identidade. Como cada família se enxerga o que elas acham a respeito, o que não acham. A gente precisa de muito ainda de muito estudo e não de alguém dizendo que precisa fazer, mas qual subsídio, quem está ensinando, por isso a gente tem inúmeras dúvidas. Às vezes sem querer a gente faz um monte de coisa e não nomeia. Nós fomos cobradas de algumas coisas e quando a gente parou para pensar algumas ações aconteceram. Teve um trabalho com instrumentos, à boneca Abayomi e na verdade as pessoas não sabem, então vai todo mundo fazendo a mesma coisa (o turbante, a boneca), ficam batidas e não fazem sentido.</p> <p>E tem a problemática da religião, as pessoas misturam muito ainda. Isso pega bastante ainda, eu não estou ensinando as crianças serem macumbeiras (gostaria), mas não é isso. Eu não estou ensinando. Esses dias eu estava vendo umas fotos antigas e admiro muito o seu trabalho, mas você tem conhecimento. Então a gente enquanto gestão e professores, deveríamos ter esse conhecimento fomentado pela rede e não fica esses picadinhos e junta e ver o que dá. Eu acredito que nem quem está lá em cima tenha essa dimensão, tem que cumprir, mas como? Escola se vira. A gente precisa de</p>

	aprendizagem mesmo.
P5	<p>Imprescindível, nós somos frutos disso! Eu sou uma pessoa que sou fruto disso, a minha vó era filha de negro e índio, o que chamamos de bugra. Eu sou negra! “Ah, mais você é tão branquinha, tão clarinha!” Mas eu faço parte desse inconsciente. Eu faço parte disso. Então aqui a gente procura dar referências sim do negro, do índio e também de outras etnias, trabalhar com as crianças, apresentar.</p> <p>Então a gente precisa tentar suscitar nas crianças a questão do pertencimento, nós estamos em um país miscigenado, estamos em um país onde nós temos uma dívida grande com essas pessoas, com os nossos ancestrais. Nós não podemos deixar morrer essa história, nós não podemos deixar isso passar, precisar estar sempre valorizando.</p> <p>Temos que entender de onde nós viemos, pra compreender quem somos e quem a gente quer ser.</p> <p>Triste que tenha tido que virar lei, se você vai a outros países, desenvolvidos, não é lei é cultura, faz parte, valorização da cultura. Mas é importante, foi importante fazer. E a gente aqui, faz com tranquilidade. A gente gostaria de mais acesso materiais, mais livros, uma escola que tivesse um acervo maior de bibliografia pra gente poder trabalhar, porque tudo que a gente tem, somos nós que vamos atrás com nossos recursos, porque a gente acredita.</p>
G2	<p>Acho que é necessário, mas demorei pra entender, achei que algumas coisas reforçavam, com as crianças sempre pensei que elas eram todas iguais, estou me reeducando.</p> <p>Consigo enxergar a necessidade, mas precisei voltar e me compreender, para depois conseguir levar a discussão para o grupo.</p>

Percepções docentes sobre as práticas pedagógicas antirracistas no dia a dia da creche: desafios e possibilidades.	
P1	<p>Eu cheguei a trabalhar o livro Menina Bonita do laço de fita, mas já ouvi professora falando que aquilo reforça, ai se fica meio sem saber, será que esse é o caminho, não é o caminho. Porque a gente não tem o lugar de fala nisso né, então eu acho que é mais essa questão. Então eu sinto falta dessa parte de formação, de trazer pessoas que tem é ... Lugar de fala, pra nos auxiliar, pra ajudar a como desenvolver esse trabalho. Eu sinto falta da prática sabe, a gente trabalha muito com a teoria, está mas na prática o que eu posso trabalhar?, O que eu posso fazer? Me dê exemplos?</p> <p>Eu acho sensacional essa prática, porque você está vendo o que o professor está fazendo, você está tendo inspiração, você está tendo esse tipo de conhecimento. Então eu acho que isso é muito importante, então acho que falta mais essa parte de formação voltada mais na prática, do que a gente pode trabalhar, com todas as faixas etárias sabe, não você pode fazer isso, isso, e sim berçário da pra fazer assim, inicial da pra fazer assim, final da pra fazer assim. Sabe? Mais essa questão mesmo de mostrar pra gente, como trabalhar de uma maneira correta, não pra reforçar e sim pra combater.</p> <p>Eu vou falar por esse ano, (pausa) eu senti falta, acho que a gente não teve nada específico, digamos assim, tipo teve vários projetos, tudo, mas eu acho que não teve nada específico para trabalhar este ano, ai eu não sei tipo cada professor no individual o que foi feito.</p> <p>Eu acho que é possível, porém eu tenho muita dificuldade mesmo nessa questão de abordagem.</p> <p>Porque surgem coisas né, as crianças se comparam, se olham, vê questão de cabelo, todas essas coisas, então a gente trabalha dessa maneira com eles, valorizando, enaltecendo, mostrando cada tipo, porém enaltecendo cada um e não desvalorizando, que eu acho que também é uma prática de combater isso.</p>
P2	<p>Acho que é processo, a gente ainda está no processo, pelo menos eu, enquanto professora de creche para mim tem sido algo novo, então estou no processo.</p> <p>Ahh a gente vê livros, já passamos vídeos, já conversamos, sobre comparar, olhar as cores, porque nós somos diferentes, brincadeiras que a gente traz de outras culturas.</p> <p><u>Não usei</u> ☹</p> <p>Para a creche, eu acho difícil falar desse tema.</p>
P3	<p>Eu preciso melhorar isso na minha prática, parece que as coisas se perdem no meio do caminho, tem algumas brincadeiras, que ser uma coisa mais sistemática, eu digo no meu trabalho. Tem umas coisas muito pontuais, pra mim tem que ser o ano todo, para trabalhar o ano todo você precisa ter muito conhecimento, se você não tem conhecimento, não da pra trabalhar isso o ano todo.</p> <p>Não tinha bonecas negras na escola, nós pedimos, então ela comprou, bonecas.</p> <p>Livros nós pedimos, para ser sincera, livro achei dois uma vez, dois indígenas, entendeu. Agora da cultura afro achei um uma vez, mas nem era da cultura, apresentava apenas uma família negra, mas não falava da cultura negra em si, eu lembro que eu li uma história dessas para eles. Ai tem uma pro que tem bastante coisa da cultura afro, ai ela começou a me emprestar alguns livros, ai comecei a ler com as crianças. Mas como eu falei pra você gostaria que fosse alguma coisa mais sistematizada, pelo menos duas vezes por semana que tivesse algo, eu sei que tem a questão das relações no dia a dia, mas trazer alguma coisa planejada, pelo menos duas vezes por semana, chamar uma família, fazer uma apresentação de capoeira, trazer coisas diferentes, levar em lugares diferentes, que tivesse a haver com essa temática.</p> <p>Eu mostrei o cabelo de Lelê, duas crianças falaram: Nossa que feio! Ai eu falei nossa mais por que você acha feio? Porque é muito grande! Ai eu fiquei pensando como abordar, ai na hora eu falei vamos olhar para os amigos, somos todos diferentes, como é o cabelo do amigo? Alguns falaram o meu é enrolado, o meu é liso, não porque tem que ser tudo igual pra ser bonito. Ai depois eles mudaram e disseram que era bonito. Eu</p>

	<p>pensei será que foi a forma que eu abordei, porque as vezes a gente quer abordar uma coisa e acaba reforçando/atrapalhando.</p> <p>Falta formação e falta material. Livro falta demais, não tem. Na nossa biblioteca tem muitos livros que nem cabe à faixa etária, são longos, muito texto. O rapaz ia mostrar, mas até hoje ele não veio, e a gente precisa olhar esse livro, ler esse livro, não dá pra comprar só pela capa, no escuro, é bonitinho, vamos comprar. Precisa vir, a gente folhear, ler, ver se adequado, ter essa visão crítica né, será que esse livro é bom mesmo ou ele está só reforçando. Só que pra isso eu preciso estudar antes, porque senão vai ser só a minha opinião.</p>
P4	<p>A gente ainda fica apagando fogo! A discussão de apagar fogo acontece uma coisa apaga o fogo, acontece outra apaga. Não tem que ser a discussão de apagar fogo, se fosse contínuo, não precisaria apagar fogo.</p> <p>Falta ainda, essa temática ainda falta. Eu vou te falar que tem algumas questões que acontecem no cotidiano da minha sala, que eu percebo um racismo estruturado, estrutural. A minha ADI (Auxiliar de desenvolvimento infantil) é branca, a minha estagiária não chega a ser negra. Mas eu vejo que até as próprias mães se reportam a ADI, elas acham que a ADI é a professora e eu não sou. Sabe quando é uma coisa muito sutil assim? Mais está ali. Está enraizado.</p>
ADI	<p>Agora as pessoas por conta das leis 10.639 e 11.645, agora tem uns projetos aí, lançaram uns projetos, mas sinceramente assim, parece que “isso é uma lei vocês terão que trabalhar”, mas não existe uma formação, eu não sinto que os professores estão preparados, formados, aptos a trabalharem essas temáticas da maneira como deveriam para fazer sentido. É sempre uma coisa muito pontual, vamos ler o livro x sobre essa temática, e aí? Vamos comprar bonecas negras, e aí? [...] e depois disso, não se amarra, não existe um projeto, para trabalhar esse projeto, entendeu? É uma coisa assim, tem que trabalhar essa temática, como? Ninguém sabe, ninguém diz..</p> <p>E no ambiente da escola, eu já ouvi aqui, em vários anos falas, completamente problemáticas, nessa questão do racismo, principalmente em relação ao cabelo das crianças, eu penso gente você está em um ambiente educacional, você é um professor, um profissional de educação e você tem esse tipo de visão, fala, nesse ambiente e direcionada a uma criança, enfim coisas horríveis.</p> <p>Na Educação Infantil a gente se preocupa bastante com a formação da identidade das crianças e porque não trabalhar essa temática de construir a identidade da criança negra, mas não tem essa preocupação. Parece que a preocupação é de que se vamos fazer um cartaz precisamos garantir que tenha um menino negro ou uma menina negra e pronto, agora as crianças irão de identificar. É raso. Continua bem raso.</p> <p>Porque uma das primeiras experiências racistas da criança negra é na escola, pra mim da Educação Infantil ao Ensino Médio a escola era um ambiente de violência, violência atrás de violência, violentíssima.</p> <p>Mas acho que é interessante se a gente está trabalhando linguagens artísticas e na creche a gente utiliza bastante essas linguagens da para trazer o trabalho nesse caminho, trazer essas referências culturais, as músicas africanas, músicas indígenas, os jogos, as brincadeiras, tudo isso tem relação e pensando nisso da para fazer projetos e até mesmo esses projetos que já existem, que a gente estava falando agora mesmo, de maneira que eles possam ser mais integrados e ter mais significado.</p> <p>Com as crianças, isso é uma questão, eu tenho essa questão ... Um pouco estranha mesmo, porque a gente sabe que existe um tratamento diferente para, entre as crianças negras e brancas, quase que inconsciente das pessoas.</p> <p>E a escola deveria fazer suprir algumas necessidades de acesso à cultura das crianças também né, temos crianças que devido as questões sociais não tem esses acessos e a gente não leva no circo, no cinema, no teatro, porque tudo isso é custoso, da trabalho. E não trazemos para dentro da creche também, devem ter grupos para isso, não é possível. Porque todas às vezes é a capoeira, não que não seja importante, mas é só isso? E o resto?</p>

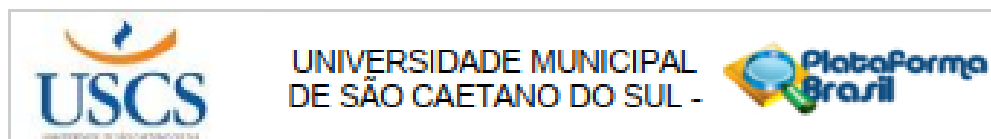
	<p>A gente está falando muito do brincar heurístico agora, o brincar com a natureza, dos materiais não estruturados. É curioso né, é isso, é a gente de novo embranquecendo as narrativas. Uma coisa que é natural dos povos indígenas e africanos.</p>
G1	<p>A gente se perde hoje mesmo eu falei “Preciso lavar minha mãe, está preta”, aí pensei de novo falei: “Não, a minha mãe não está preta, esta suja”. Então é isso, reeducação de toda a sociedade, porque por enquanto a impressão que eu tenho é, precisa ser cumprido, como? A qualquer custo ... Fica na mãos das APs, aí elas que lutem, as professoras que lutem [...]Acredito que as próprias professoras negras não sabem, elas sabem do lugar de fala, do que foi vivido, sofrido, agora como mudar o cenário, elas não saibam também, porque elas não tem essa formação.</p> <p>São de brincadeiras, músicas, histórias, vestimenta mesmo porque nem temos maturidade para nos aprofundar mais e ter mais intencionalidade. E também pela faixa etária das crianças o forte são as músicas e as brincadeiras.</p> <p>Não querem porque não conhecem. Não conheço, então não quero. Eu não sei, então eu não quero. Na verdade mais um medo de se indispor de falar alguma coisa errada e provocar outras situações. Falta de confiança e conforto por falta de conhecimento, medo de errar. Eu mesmo não tenho.</p>
P5	<p>Aqui a gente já trabalha com mapas, a gente trabalha com globo, então as crianças conseguem saber onde elas estão situadas e como os personagens da história estão, de onde vieram, como se faz para ir de um lugar para o outro, porque estamos constituídos nesse formato.</p> <p>Então a gente precisa tentar suscitar nas crianças a questão do pertencimento, nós estamos em um país miscigenado, estamos em um país onde nós temos uma dívida grande com essas pessoas, com os nossos ancestrais.</p> <p>Nós deveríamos ter mais materiais. Aqui se a gente tem tacape, arco e flecha, caxixi, maracas, unha de cabra. Temos por conta de recursos próprios, as crianças conhecem e sabem como toca todos eles, mas nós vamos atrás, porque a gente acredita nisso. A gente quer que as crianças tenham acesso, conheçam o que os nossos ancestrais produziam e o que fazia parte da cultura deles.</p> <p>Dentro do nosso planejamento, partimos de disparadores que geralmente são os livros e a partir daí a gente tenta ouvir o que as crianças nos trazem e tentamos oferecer mais, aprofundar dentro que elas nos sugerem.</p>
G2	<p>Co- responsabilidade na verdade de todas as pessoas, segmentos, Secretaria de educação. Uma das educadoras falou esses dias que existem muitas nuances, porém não é possível esperar mais, as ações são urgentes.</p> <p>Brinquedos, instrumentos, literatura, brincadeiras (origem/relações), são ações muito pontuais ainda, mas foi o que conseguimos diante do pouco conhecimento.</p>

O papel da formação docente na constituição de práticas antirracistas, na perspectiva docente	
P1	<p>Eu sinto que falta muito a questão de formação nesse aspecto, é talvez né, talvez não, eu acredito que tem que vir também da própria prefeitura, valorizar mais isso, é ... trazer o conhecimento pra gente, de como abordar.</p> <p>Suportes, exemplos, práticas mesmo de ações do que a gente pode trabalhar e fazer, mostrar esses caminhos na prática e também eu sinto muita falta do material didático, que é precário e acredito que seja na maioria das creches , eu falo do suporte de livros, pra trabalhar com as crianças, pelo menos aqui eu não vejo, o que tem é bem pouco, escasso, sabe?</p> <p>Eu acho sensacional essa prática, porque você está vendo o que o professor está fazendo, você está tendo inspiração, você está tendo esse tipo de conhecimento. Então eu acho que isso é muito importante, então acho que falta mais essa parte de formação voltada mais na prática, do que a gente pode trabalhar, com todas as faixas etárias sabe, não você pode fazer isso, isso, e sim berçário da pra fazer assim, inicial da pra fazer assim, final da pra fazer assim. Sabe? Mais essa questão mesmo de mostrar pra gente, como trabalhar de uma maneira correta, não pra reforçar e sim pra combater.</p>
P2	<p>Porque lá (São Bernardo do Campo) também os cursos são em horário de trabalho, então é mais fácil, agora aqui como é fora do horário, para quem tem duas matrículas, fica bem difícil participar.</p> <p>Primeiro apresentar a questão da Lei, como funciona e de que forma a gente poderia trazer isso para as crianças, para a escola. Porque às vezes a gente é muito teórico e não leva, como a gente vai fazer isso na prática, acho que trazer as duas coisas, o material teórico, para gente ter conhecimento sobre o que diz a lei e a parte prática, como fazer ? De que forma trazer isso para as crianças?</p> <p>Por que nas formações a gente tem muita fundamentação teórica, falta um pouquinho de como? Tem o porquê, o para que, falta o como.</p> <p>Até, acho que é legal, até uma orientação para as famílias. Para eles entenderem porque isso é trabalhado na escola e de que forma as atitudes deles em casa influenciam aqui, nessa questão, porque acaba influenciando.</p> <p>Eu acho que falta. Que eu me lembre, a gente conversou algumas vezes em RPS, em momentos da importância do trabalho. A AP trouxe a questão dos livros, nós professores, aqui na creche, discutimos que tipo de proposta poderíamos trazer vivências para as crianças, mas acho que em rede não.</p>
P3	<p>O museu Afro, Eu não conheço, eu quero conhecer, entendeu. Eu acho que a gente precisa desses espaços.</p> <p>Eu acredito que para efetivar mesmo, para que isso venha na prática, se reflita na nossa prática, tem que ser uma coisa contínua, não da pra ser um encontro ou outro, uma palestra. Uma palestra é só pra você pensar sobre o assunto. Não é só ler/contar história para criança, não é só brincadeiras, acho que nós precisamos ter um embasamento maior, não que vamos passar aquilo para as crianças, mas para a gente rever o nosso posicionamento no dia a dia, como é nossa postura, porque de repente a gente faz alguma coisa e nem está pensando sobre nossas ações e de repente é uma atitude racista, que você não se dá conta. Então por isso que eu acho que não da para aprender apenas o que eu vou passar para as crianças, nós temos que aprender, além disso.</p> <p>Precisa de continuidade, não da para uma RPS trazer um assunto, na outra, outra coisa, precisa ter um contínuo, pelo menos duas vezes por mês nós vamos discutir sobre a temática, sei que tem outros assuntos, não vamos falar só disso, mais pelo menos duas vezes por mês seja direcionado a isso, fazer grupo de estudo, o que vamos ler, o que vamos estudar, um grupo apresentar para o outro, não sei! É um assunto complexo, não é uma coisa que em poucos dias vai resolver ...</p> <p>Eu acredito que a rede, por exemplo, as vezes tem uma formação muito bacana sobre as relações raciais, mas é bem no dia da RPS, porque não podemos trocar por RPS pra gente assistir? Professor já trabalha 60h, não tem tempo de nada, então precisa otimizar o tempo (risos).</p> <p>O que se entende por ser antirracista? O que quer dizer ser antirracista? O que as</p>

	<p>universidades estão discutindo a respeito. Ahh, mas não vou usar essa informação com a criança, mas você tem que ter essa informação/formação, você não deve saber só o que vai explorar com as crianças, precisa ampliar. O que as pesquisas e as universidades estão estudando sobre isso?</p> <p>Tinha que ter ônibus para as professoras poderem conhecer esses lugares, e também porque não levar as crianças. Tem uma questão estrutural de falta de ônibus, falta de livros, tem a questão da formação. Essas questões burocráticas que não pode trocar RPS para assistir alguma coisa que é de interesse do grupo.</p> <p>Chamavam pessoas negras para dar depoimentos, porque às vezes as pessoas acham que é frescura, mas não está na pele para saber como é.</p>
P4	<p>Porque temos que falar com mais propriedade.</p> <p>Vou falar uma coisa que acho pesado, mas tinha que ser obrigatória, igual cinto de segurança, se não usar cinto tem que pagar multa, teria que ser obrigatório, tem a lei, tem que fazer parte.</p>
ADI	<p>Tem as ofertas dos cursos de extensão e etc., que tem a temática racial, mas isso é uma escolha do professor né, não necessariamente é uma formação obrigatória, então o professor faz se ele quer e se tratando de formação continuada é um ponto chave pra gente conseguir trabalhar essa temática de maneira mais efetiva, eficiente, pegando a raiz do problema, só que ai você oferece e não é obrigatória. A lei é obrigatória, mas a formação não é obrigatória e ai as coisas não combinam e as pessoas não sabem muito que estão fazendo, não se sentem preparadas e também não existe uma preocupação do sistema educacional de fazer isso realmente virar um projeto institucional contínuo olhando para as raízes do problema. O que eles querem é a garantia da lei, pra falar que existe e que é obrigatória. Não tem formação, não tem incentivo, sei lá, não tem projeto, as coisas não se ligam, são soltas.</p> <p>Os projetos precisam ser tocados e planejados por pessoas negras. Na faculdade que eu estou fazendo mesmo, tinha uma matéria sobre o ensino da cultura africana e afro-brasileira e o professor era branco. Então é uma coisa engraçada ...</p> <p>Assim, se a gente está falando da temática racial e sobre garantir a equidade das pessoas negras racializadas, indígenas, enfim no mundo. Como faremos isso se a pessoa não está representada nem no próprio projeto. Então acho que a primeira coisa é pensar o projeto com esses profissionais. E trazer para a formação dos nossos profissionais essas pessoas, entendeu?! E a RPS também é um momento de formação, porque não trazer essas questões para esse momento?</p> <p>Se eu tenho uma temática que é obrigatória, se precisamos formar e as pessoas podem escolher em se formar ou não, é preciso usar esse espaço para a formação dessas pessoas. Trazer as pessoas as pessoas negras então. Precisamos de uma coletânea de livros e rever também os livros que nós temos, já não cabem mais...</p>
G1	<p>Envolvimento de todos. Formação macro e não deixar na mão das APs, apenas. Não, vamos formar todo mundo, vamos investir, vamos formar. Mostrar para as pessoas todas as possibilidades e tudo de rico que pode acontecer. Vamos tirar as crianças da creche, as crianças da creche não vão pra lugar nenhum [...]Chamar essas profissionais e mostrar olha vamos por aqui. Valorizar os saberes, dizer: "Olha eu não sei, me ensina, me ajuda". Trazer e envolver todas as pessoas. Da criança a gente atinge a família e vai indo.</p> <p>Precisa realmente vir um formador para orientar, ensinar</p> <p>A gente podia até organizar uma roda de capoeira, a diretora toca um atabaque, imagina como a isso repercute. Entende? Por isso as professoras precisam desse lugar de formação e não cabe só a AP. Essa formação precisa para todas as pessoas. Crianças, família, acredito que seja esse o papel da educação</p> <p>Papel da gestora: Coloco-me no mesmo barco. "Eu não sei". No mesmo lugar da busca</p>

	<p>de conhecimento, de construir junto. O que sabe mais vai ensinar um pouco mais vai ajudar quem sabe menos e a gente vai tentar, porque eu também não tive essa formação. Nem lugar de fala eu tenho. Coloco-me então no mesmo lugar, deveria saber um pouco mais enquanto gestora? Talvez mas nessa questão eu vou precisar junto com elas. Enquanto sociedade, vamos ter que aprender juntos.</p>
P5	<p>A gente esta aqui cumprindo tabela. A rede não comprou essa história. Não comprou. A gente está fazendo porque é lei. Cumprindo um protocolo. Porque no fundo no fundo dentro na sala de aula, você faz se você quer, se você acredita, se você não acredita você não faz e não necessariamente é cobrado por isso. Eu não digo da gestão da escola, a gestão incentiva, favorece. É uma questão estrutural, só porque virou lei. Eu não vejo um comprometimento maior.</p> <p>Primeiro se identificar e compreender que estamos em um país racista. Porque as pessoas não se identificam como racistas, as pessoas precisam se identificar e estar abertas a isso. “Eu não sou racista”. “No Brasil não tem racismo”. Às vezes as pessoas não se veem enquanto e precisa se enxergar e se entender enquanto. “Racismo só tem na África do Sul, nos Estados Unidos”. As pessoas precisam se enxergar. Estar a aberto. A gente tem isso na sala de aula, tem crianças de cabelo crespo e liso, é bem mais legal pentear o cabelo de quem tem o cabelo liso.</p> <p>Isso implica também em disposição para nem todas as pessoas estão nesse lugar, porque precisa de preparação, vontade, sair da zona de conforto. Implica planejamento, tirar horas em casa para organizar o trabalho. Aqui o nosso grupo se reúne para planejar, mesmo estando em casa, os familiares poderiam se opor, mas foi à maneira que nós encontramos para fazer acontecer. Então precisa de muita vontade e são poucas as pessoas que estão com essa disponibilidade, infelizmente.</p> <p>Precisa de entrega, de vontade e você não encontra isso em todo mundo e nem precisa de tanto, era se reunir e colocar em prática, uma coisa que tenha começo, meio, fim e que não seja apenas para cumprir protocolo, cumprir tabela. É um assunto polêmico, difícil, porque precisa querer. Sem querer não acontece, não faz. As pessoas nos chamam de utópicas, é nós somos utópicas e a gente faz.</p>
G2	<p>Nem todas as professoras se sentem preparadas para este trabalho. Então mesmo que elas executem alguma ação, não conseguem enxergar enquanto temática racial. Como não se sentem a vontade e confortável, ações acabam por não serem vistas mesmo.</p> <p>O que mais tenho dificuldade são as mudanças de contexto social em relação os termos que devemos/ podemos usar, ex: crioulo mudo, preto x negro, claro. Afinal o que pode ser dito?</p> <p>Apesar de estarmos em processo, percebo abertura e interesse do grupo, elas legitimam e posso dizer que estamos buscando essa construção, mas o que acontece ainda é bem superficial.</p>

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Docente: uma travessia possível e potente na efetivação de uma educação antirracista na creche.

Pesquisador: VANESSA FIGUEIREDO BONFANTE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58443422.5.0000.5510

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SAO CAETANO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.398.048

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa (PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1907974.pdf) de 04/05/2022 e/ou Projeto Detalhado (projeto-de-pesquisa.pdf) de 09/03/2022.

Introdução:

A creche é um espaço formal de educação que já faz parte da cultura da sociedade atual. Seja em atendimento público ou privado, as famílias buscam e contam com o espaço inicialmente como uma rede de apoio aos cuidados com as crianças. Casanova (2015) destaca que as maiorias das mães que procuram a creche o fazem pela necessidade de sair para o trabalho. Desta maneira a creche é o lugar onde deixam as crianças o que de acordo com Oliveira (2011, p. 23), "se caracteriza por cada vez mais mulheres de diferentes camadas sociais assumirem trabalho e outras atividades fora de casa, como estudo, participação na comunidade e necessitam de ajuda no cuidado com seus filhos", a autora completa ainda que, tal necessidade surge e se modifica historicamente de acordo com as transformações das condições sociais concretas vividas pelos diferentes grupos sociais. A creche como um espaço destinado ao cuidar e educar a primeira infância, desde a entrada da criança e, conseqüentemente, de sua família, tem o compromisso de acolher. Acolher suas marcas de vida, contribuindo para o processo de humanização e construção

Endereço: Rua Santo Antonio, 50
 Bairro: Centro CEP: 09.501-160
 UF: SP Município: SAO CAETANO DO SUL
 Telefone: (11)4239-3282 Fax: (11)4221-8888 E-mail: cep@online.uscs.edu.br



UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



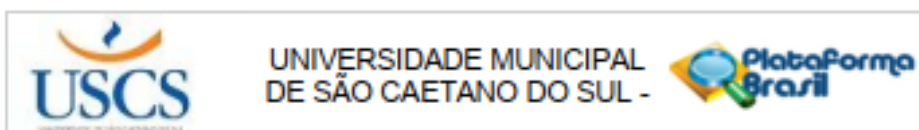
Continuação do Parecer: 5.398.048

de sua identidade, pois sem que suas origens e culturas sejam valorizadas, desumanizamos os sujeitos. Nesta acolhida de crianças e famílias no espaço creche, destacam-se as relações étnico-raciais, que nesta pesquisa terão como ênfase a formação docente, a fim de romper com práticas racistas, pois diante do processo histórico no nosso país, as crianças, e principalmente as negras sofrem as consequências de uma sociedade estruturalmente racista, sendo as instituições formais de educação, ainda responsáveis por propagar e/ou silenciar situações de discriminação. A criança, como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2010), deve ter garantida sua dignidade como pessoa humana, sendo protegida de toda e qualquer forma de violência e negligência. Nesse sentido, as instituições educacionais têm o dever de garantir a convivência com o diverso, pois desde muito pequenas, ou seja, já no ambiente da creche, as crianças negras conseguem perceber relações e discriminações, sentem que suas características não são aceitas (BENTO, 2021). Reafirmando este conceito Silva (2019) destaca que as crianças leem o mundo, por meio de suas múltiplas linguagens, desde que nascem. Diante disso, a criança é sujeito desde o nascimento e como sujeito que também produz cultura, precisa ter suas experiências respeitadas. Bento (2021) assevera que é urgente romper com o silêncio escolar frente às relações étnico-raciais, com políticas públicas considerando a formação docente, o currículo e a prática pedagógica. Ressalta que na prática da educação infantil é preciso considerar os brinquedos, os livros e as ornamentações, como estratégias para uma educação antirracista, levando representatividade ao dia a dia da instituição educacional. As instituições enquanto espaços potentes de formação e transformação social ainda reproduzem práticas racistas, sendo o investimento na construção de saberes e fazeres docentes, urgente, para que as crianças negras deixem de ter suas experiências minimizadas e/ou silenciadas, promovendo a partir das práticas educativas desconstruções no que são considerados padrões de cultura, beleza, história, religiosidade e representações sociais. Diante do exposto o objetivo geral desta pesquisa é construir com a equipe gestora um plano de formação docente, na perspectiva das relações étnico-raciais que intente efetivar práticas antirracistas.

Hipótese:

O mito da democracia racial ainda é muito presente nas instituições o que impede que docentes possam colocar as questões relativas às relações étnico-raciais em suas pautas formativas, pois acreditam que as crianças atendidas na creche por serem muito pequenas não sofrem ou não propagam o racismo, que existe sim e é constante.

Endereço: Rua Santo Antônio, 50
 Bairro: Centro CEP: 09.521-160
 UF: SP Município: SÃO CAETANO DO SUL
 Telefone: (11)4239-3282 Fax: (11)4221-9888 E-mail: csp@online.uscs.edu.br

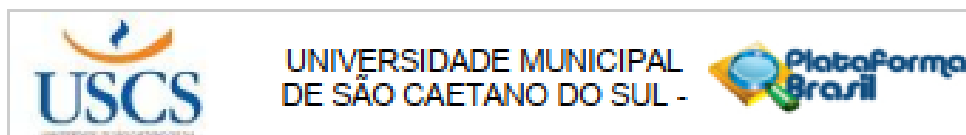


Continuação do Parecer: 5.396.048

Metodologia:

A pesquisa será realizada a partir da metodologia colaborativa, que tem como uma de suas principais características o trabalho coletivo em caráter formativo. Nesse sentido, a equipe gestora e os (as) docentes serão partícipes em seu processo de desenvolvimento, a fim de construir um percurso que Intente romper com práticas racistas ainda presentes no cotidiano da creche. A pesquisa se dará em uma creche municipal na cidade de Santo André- SP, Trata-se de uma pesquisa colaborativa entre a pesquisadora e a equipe gestora da creche na construção de uma proposta formativa que possibilite problematizar, refletir e discutir com as professoras as questões que envolvem o trabalho com as relações raciais na creche. Como Instrumentos de coleta de dados serão utilizados registros escritos em diário de campo, gravações e imagens que servirão de gatilho para as discussões nas sessões reflexivas. Como ponto de partida será agendada uma conversa com a equipe gestora da unidade, a fim de conhecer a realidade de trabalho e concepções do grupo previamente, apresentar e rascunhar o percurso da pesquisa, leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste encontro será necessário definir o período de realização da pesquisa, considerando as especificidades da creche no que diz respeito à disponibilidade de dias e horários que possibilitem a realização da pesquisa, porém que não prejudique a cotidiano e outras ações previstas na unidade. Contudo, as ações deverão acontecer ainda no 1º semestre de 2022, dentro dos momentos destinados a formação docente denominadas na rede de Santo André como reunião pedagógica semanal (RPS) e organização de trabalho (OT), nas RPS se todas as professoras aceitarem colaborar com a pesquisa ou em OT caso haja Interesse maior entre um período e outro (manhã/tarde). Considera-se em RPS uma hora destinada a pesquisa, das 3 horas previstas e em OT o mesmo tempo, visto que durante a semana na jornada de trabalho as professoras também têm a disponibilidade para a organização de momentos formativos. Nos encontros será importante chamar a atenção ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, visto que é um documento normativo nas instituições, problematizando onde e como aparecem as questões raciais enquanto plano de trabalho. Além do PPP será importante resgatar o Documento Curricular que em seu conteúdo traz um texto fundamentando e orientando práticas antirracistas. Essas observações podem ser relacionadas ao que Freire (1996) conceitua como diminuir a distância entre o que se fala, o que se escreve e o que se faz. Ou seja, existem documentos que nos exigem pensar uma educação antirracista, porém a quase vinte anos de promulgação da Lei 10.639/03, o que a mesma assegura não faz parte do cotidiano das instituições. Com o período e horários de realização definidos, os encontros com a gestão, que na pesquisa colaborativa são chamados de sessões reflexivas, começam a ganhar mais

Endereço: Rua Santo Antônio, 50
 Bairro: Centro CEP: 09.521-160
 UF: SP Município: SAO CAETANO DO SUL
 Telefone: (11)4239-3282 Fax: (11)4221-9888 E-mail: csp@online.uscs.edu.br



Continuação do Projeto: 5.398.048

forma quanto ao seu desenvolvimento e cronograma, pois a partir da devolutiva do grupo docente novas informações/elementos serão acrescentadas à organização prévia da pesquisadora, redefinindo o processo. A participação da pesquisadora nos momentos de encontro entre gestão e professoras acontecerá de acordo com a validação do grupo, sendo essa participação apenas para a observação das discussões e os possíveis desdobramentos serão alinhados na próxima sessão reflexiva (pesquisadora/gestão), considerando o ponto de vista das professoras, procurando o seu objeto de investigação no interior desse contexto, de modo a compreender no que se apóia o fazer docente e envolvê-las num processo de aperfeiçoamento de pesquisa e formação. E desta forma, este estudo se apoiará em mudanças efetivas de práticas, onde professoras, conscientes de seu inacabamento reafirmam a sua abertura em conhecer e transformar realidades.

Critério de Inclusão:

Será realizado levantamento de creches, junto à Secretaria de educação, em que a equipe gestora e o grupo docente tenham interesse pela temática das questões raciais. Feito esse levantamento, serão identificadas as unidades com o maior número de crianças negras, bem como localização da comunidade atendida (vulnerabilidade social).

Critério de Exclusão:

Serão excluídas as unidades cuja equipe gestora e docentes não demonstrem interesse em participar da pesquisa e aquelas que não atendam ao critério de presença significativa de crianças negras matriculadas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Construir com a equipe gestora um plano de formação docente, na perspectiva das relações étnico-raciais que intente romper com

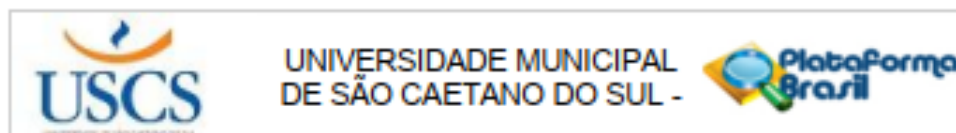
A creche é um espaço formal de educação que já faz parte da cultura da sociedade atual. Seja em atendimento público ou privado, as famílias

buscam e contam com o espaço inicialmente como uma rede de apoio aos cuidados com as crianças. Casanova (2015) destaca que as maiorias das

mães que procuram a creche o fazem pela necessidade de sair para o trabalho. Desta maneira a creche é o lugar onde deixam as crianças o que

de acordo com Oliveira (2011, p. 23), "se caracteriza por cada vez mais mulheres de diferentes

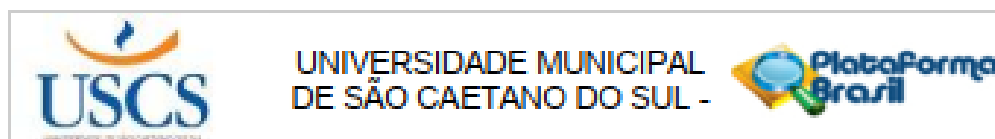
Endereço: Rua Santo Antônio, 50
 Bairro: Centro CEP: 09.521-160
 UF: SP Município: SAO CAETANO DO SUL
 Telefone: (11)4229-3282 Fax: (11)4221-6888 E-mail: cap@online.uscs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.398.048

camadas sociais assumem trabalho e outras atividades fora de casa, como estudo, participação na comunidade e necessitam de ajuda no cuidado com seus filhos”, a autora completa ainda que, tal necessidade surge e se modifica historicamente de acordo com as transformações das condições sociais concretas vividas pelos diferentes grupos sociais. A creche como um espaço destinado ao cuidar e educar a primeira infância, desde a entrada da criança e, conseqüentemente, de sua família, tem o compromisso de acolher. Acolher suas marcas de vida, contribuindo para o processo de humanização e construção de sua identidade, pois sem que suas origens e culturas sejam valorizadas, desumanizamos os sujeitos. Nesta acolhida de crianças e famílias no espaço creche, destacam-se as relações étnico-raciais, que nesta pesquisa terão como ênfase a formação docente, a fim de romper com práticas racistas, pois diante do processo histórico no nosso país, as crianças, e principalmente as negras sofrem as conseqüências de uma sociedade estruturalmente racista, sendo as instituições formais de educação, ainda responsáveis por propagar e/ou silenciar situações de discriminação. A criança, como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2010), deve ter garantida sua dignidade como pessoa humana, sendo protegida de toda e qualquer forma de violência e negligência. Nesse sentido, as instituições educacionais têm o dever de garantir a convivência com o diverso, pois desde muito pequenas, ou seja, já no ambiente da creche, as crianças negras conseguem perceber relações e discriminações, sentem que suas características não são aceitas (BENTO, 2021). Reafirmando este conceito Silva (2019) destaca que as crianças leem o mundo, por meio de suas múltiplas linguagens, desde que nascem. Diante disso, a criança é sujeito desde o nascimento e como sujeito que também produz cultura, precisa ter suas experiências respeitadas. Bento (2021) assevera que é urgente romper com o silêncio escolar frente às relações étnico-raciais, com políticas públicas considerando a formação docente, o currículo e a prática pedagógica. Ressalta que na prática da educação infantil é preciso considerar os brinquedos, os livros e as ornamentações, como estratégias para uma educação antirracista, levando representatividade ao dia a dia da instituição.

Endereço: Rua Santo Antônio, 50
 Bairro: Centro CEP: 09.521-160
 UF: SP Município: SÃO CAETANO DO SUL
 Telefone: (11)4239-3282 Fax: (11)4221-9888 E-mail: csp@online.uscs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.398.048

educacional. As instituições enquanto espaços potentes de formação e transformação social ainda reproduzem práticas racistas, sendo o investimento na construção de saberes e fazeres docentes, urgente, para que as crianças negras deixem de ter suas experiências minimizadas e/ou silenciadas, promovendo a partir das práticas educativas desconstruções no que são considerados padrões de cultura, beleza, história, religiosidade e representações sociais. Diante do exposto o objetivo geral desta pesquisa é construir com a equipe gestora um plano de formação docente, na perspectiva das relações étnico-raciais que Intente efetivar práticas antirracistas.

Introdução:

Data de Submissão do Projeto: 04/05/2022 Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1907974.pdf Versão do Projeto: 1
Página 2 de 6

Tamanho da Amostra no Brasil: 20

práticas racistas ainda presentes no cotidiano da creche.

Objetivo Secundário:

• Identificar a compreensão do grupo em relação a educação para as relações étnico-raciais; Verificar quais ações antirracistas já acontecem na creche; • Identificar quais os fatores que interferem ou favorecem a efetivação de práticas antirracistas; • Construir, junto aos sujeitos da pesquisa e através deles, como produto educacional, uma carta de Intenções, um decálogo, com preceitos e sugestões educacionais resultantes das discussões propiciadas pelo projeto colaborativo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

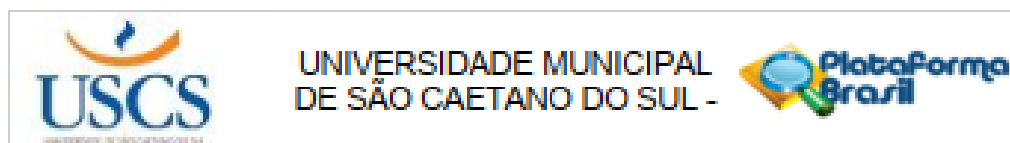
Riscos:

Os riscos da pesquisa são mínimos, podendo ocorrer algum desconforto durante as discussões nas sessões reflexivas com a equipe gestora e/ou com a equipe docente nos encontros formativos.

Benefícios:

Quanto aos benefícios busca-se reflexão da própria prática e que a mesma resulte em transformações no âmbito da realidade da sua unidade escolar, com a efetivação de práticas antirracistas cotidianamente.

Endereço: Rua Santo Antonio, 50 CEP: 09.521-180
Bairro: Centro Município: SAO CAETANO DO SUL
UF: SP Telefone: (11)4239-3282 Fax: (11)4221-8888 E-mail: csp@online.uscs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.398.048

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de dissertação de mestrado do Curso de PG stricto sensu Mestrado em Educação da estudante Vanessa Figueiredo Bonfante, sob orientação da Profa Dra Marta Regina Paulo da Silva, possuindo embasamento teórico para sua execução.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item "Conclusões ou pendências e lista de inadequações".

Recomendações:

Vide item "Conclusões ou pendências e lista de inadequações."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos nos documentos do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

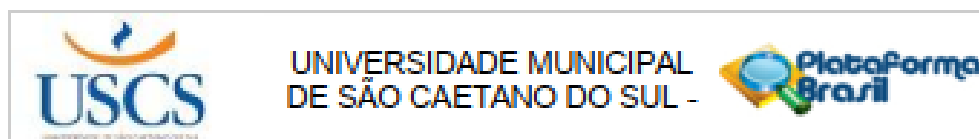
Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-USCS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Este CEP ressalta a importância do envio dos relatórios parciais e final, sendo uma responsabilidade assumida pelo pesquisador ao submeter o seu projeto para apreciação. De acordo com a Resolução CNS No 510 de 2016, consta no capítulo VI, Art. 28, Incisos I a V, que: "A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais cabendo-lhe:

- I – conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- II – apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- III – manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- IV – apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delimitado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo deverão ser apresentadas ao CEP-USCS de forma

Endereço: Rua Santo Antônio, 50
 Bairro: Centro CEP: 09.521-100
 UF: SP Município: SÃO CAETANO DO SUL
 Telefone: (11)4239-3282 Fax: (11)4221-9888 E-mail: cep@online.uscs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.396.048

clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Modelos e orientações para a elaboração do relatório estão disponíveis na página do CEP-USCS <https://www.uscs.edu.br/servicos/pesquisa-academica/comite-de-etica>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1807874.pdf	04/05/2022 23:10:48		Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuenci.JPG	09/03/2022 23:02:12	VANESSA FIGUEIREDO BONFANTE	Acelto
Outros	perguntas.pdf	09/03/2022 22:58:55	VANESSA FIGUEIREDO BONFANTE	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisa.pdf	09/03/2022 22:50:57	VANESSA FIGUEIREDO BONFANTE	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEgestoras.pdf	09/03/2022 22:49:46	VANESSA FIGUEIREDO BONFANTE	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEdocentes.pdf	09/03/2022 22:49:13	VANESSA FIGUEIREDO BONFANTE	Acelto
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	09/03/2022 22:46:26	VANESSA FIGUEIREDO BONFANTE	Acelto

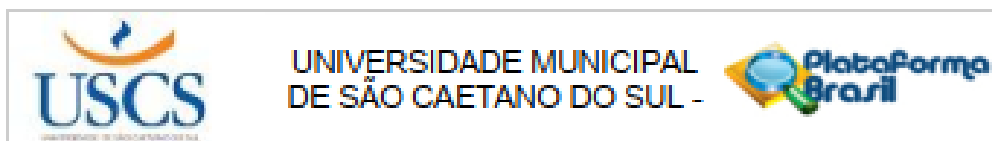
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Santo Antônio, 50
 Bairro: Centro CEP: 09.521-180
 UF: SP Município: SÃO CAETANO DO SUL
 Telefone: (11)4239-3282 Fax: (11)4231-6888 E-mail: cep@online.uscs.edu.br



Continuação do Processo: 5.398.048

SÃO CAETANO DO SUL, 09 de Maio de 2022

Assinado por:
Brigitte Rieckmann Martins dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Santo Antônio, 50
Bairro: Centro CEP: 09.521-160
UF: SP Município: SÃO CAETANO DO SUL
Telefone: (11)4238-3262 Fax: (11)4221-8668 E-mail: cep@online.uscs.edu.br