

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**VANESSA FERREIRA GARCIA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
MOTIVAÇÕES DOCENTES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS NOS CENTROS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE SOROCABA (SP)**

Sorocaba

2019

VANESSA FERREIRA GARCIA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
MOTIVAÇÕES DOCENTES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS NOS CENTROS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE SOROCABA (SP)**

Dissertação apresentada obtenção do título de mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos

Sorocaba

2019

GARCIA, Vanessa Ferreira

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS: MOTIVAÇÕES DOCENTES, POSSIBILIDADES E  
DESAFIOS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SOROCABA  
(SP) / Vanessa Ferreira GARCIA. -- 2019.

141 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus  
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos

Banca examinadora: Profa. Dra. Rosana Batista Monteiro, Profa. Dra.  
Waldete Tristão Farias Oliveira

Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Educação das Relações étnico-raciais. 3.  
Formação docente. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III.  
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Vanessa Ferreira Garcia, realizada em 24/01/2019:

*Maria Walburga dos Santos*

---

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos  
UFSCar

*Waldete Tristão Farias Oliveira*

---

Profa. Dra. Waldete Tristão Farias Oliveira  
USP

*Rosana Batista Monteiro*

---

Profa. Dra. Rosana Batista Monteiro  
UFSCar

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho a todas as crianças, e em especial, as que tive a honra de ser professora na educação infantil. Às crianças negras que vi brilhar os olhos ao ouvir histórias e ver livros com personagens com os quais podiam se identificar: “Professora, essa sou eu!”,*

*ou pular de alegria ao ver a boneca negra: “É igualzinha a mim!”*

*Às professoras e profissionais da educação que assumem seu papel na luta contra o racismo.*

*A todos e todas que fazem acontecer a educação que reconhece, acolhe e valoriza nossas raízes negras*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares pela sustentação na caminhada: minha mãe Oliete, pelo cuidado, ao meu pai Roberto e irmãos Valéria, Roberta e Roberto, por acreditarem nos meus sonhos.

Ao meu companheiro de todas as horas Alex dos Santos Thame, pelo amor, carinho, respeito e paciência, me encorajando a prosseguir. Por me ouvir nas horas de dificuldade e nos momentos que ansiava por compartilhar as ideias sobre a pesquisa que fervilhavam a todo o momento. Pela infinita cumplicidade nos momentos de dúvidas e inquietações.

A minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Walburga dos Santos, que dentre os inúmeros aprendizados que não caberiam neste espaço, me ensinou com palavras e, principalmente, com ações; que o saber serve para nos fortalecermos mutuamente; que juntos e com respeito ao tempo de cada um vamos sempre mais longe; e que os conhecimentos acadêmicos precisam vir acompanhados do olhar acolhedor dedicado aos que compartilham a caminhada conosco.

Ao Prof. Dr. Fabrício do Nascimento, pela confiança depositada inicialmente, pelas orientações para a estruturação da pesquisa e por sempre nos lembrar de que a caminhada acadêmica é mais rica se unirmos reponsabilidade e leveza.

Aos professores de cada disciplina do PPGED – Sorocaba, que compartilharam os saberes e indicaram possibilidades para que avançássemos a cada desafio proposto.

Aos amigos do grupo Educação Territórios Negros e saúde (ETNS), que me inspiram a prosseguir com suas trajetórias de estudos, partilhas e lutas.

À prof. Dra. Rosana Monteiro e Prof. Dra. Waldete Tristão, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições generosas e essenciais na banca de qualificação e defesa, ampliando as possibilidades para a conclusão da pesquisa.

Aos amigos que acompanharam minha trajetória, em especial, Eliane Camargo, por me ouvir nos momentos de dificuldade.

Aos meus parceiros no projeto Raízes e Resistência no Quilombo Cafundó e aos mestres Griots Marcos Norberto e Jovenil Rosa, que me ensinaram a me ensinam que os caminhos são trilhados com fé e luta.

Agradeço às professoras, companheiras de profissão, que responderam aos questionários e as que se disponibilizaram a realizar as entrevistas, dedicando seu tempo para contribuir com a presente pesquisa; assim como, as equipes gestoras que possibilitaram as visitas nas creches e pré-escolas.

À Prefeitura Municipal de Sorocaba, na qual sou servidora há 11 anos, representada pela equipe de estudos da Secretaria de Educação (SEDU), que trabalhou para a implementação da resolução que garantiu a permanência no curso de mestrado, autorizando a frequência nas disciplinas. Além das autorizações e disponibilizações das informações necessárias à efetivação da pesquisa de forma atenciosa.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão dessa dissertação.

***Pedra, pau, espinho e grade***

*“No meio do caminho tinha uma pedra”,  
Mas a ousada esperança  
de quem marcha cordilheiras  
triturando todas as pedras  
da primeira à derradeira  
de quem banha a vida toda  
no unguento da coragem  
e da luta cotidiana  
faz do sumo beberagem  
topa a pedra pesadelo  
é ali que faz parada  
para o salto e não o recuo  
não estanca os seus sonhos  
lá no fundo da memória,  
pedra, pau, espinho e grade  
são da vida desafio.  
E se cai, nunca se perdem  
os seus sonhos esparramados  
adubam a vida, multiplicam  
são motivos de viagem.*

*Conceição Evaristo*

GARCIA, Vanessa Ferreira. Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-raciais: Motivações docentes, Possibilidades e Desafios nos Centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP). 2018. 103 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar de que maneira as temáticas voltadas à educação das relações étnico-raciais vêm sendo compreendidas pelas docentes na educação infantil da Rede Municipal de Sorocaba (SP). Pautada em metodologia qualitativa, a pesquisa tem como base teórica os Estudos da Infância no Brasil; articulado às pesquisas sobre a educação das relações étnico-raciais. Os encaminhamentos metodológicos se deram por meio de questionários e, posteriormente, entrevistas semiestruturadas a respeito da educação das relações étnico-raciais sobre as bases motivadoras, possibilidades e desafios na implementação de práticas de promoção à igualdade racial com docentes que atuam junto às crianças de zero a cinco anos de idade. Associado à pesquisa bibliográfica e documental das metas instituídas nos Plano Municipal de Educação (2015 a 2025) e Plano Municipal pela Primeira Infância (2016 a 2026), realizou-se um recorte do contexto atual da cidade, viabilizando a constituição de indicadores sobre como a educação das relações étnico-raciais na educação infantil vem se articulando, quais as dificuldades enfrentadas e as ações que vêm sendo realizadas pelas docentes. A análise indica por meio da compreensão das docentes que aprofundamentos para ações, formações e propostas coletivas apresentam-se como dificuldades. Nesse contexto, as ações de promoção à igualdade racial ocorrem, na maioria dos casos, por iniciativa dessas docentes que buscam materiais e formações externas com recursos próprios.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação das Relações étnico-raciais. Formação docente.

GARCIA, Vanessa Ferreira. Early childhood school and Ethnic-Racial Relations Education: Teacher Motivations, Possibilities and Challenges in Children's Education Centers of Sorocaba (SP). Action and Pedagogical Practices of Teachers in Campinas – SP. Dissertation submitted to the Programa de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2019.

### **ABSTRACT**

The present research has the objective of analyzing how the education of ethnic-racial relations are understood by the teachers of early childhood education in municipal schools in Sorocaba (SP). The research had a qualitative methodology and theoretical basis in the Studies of Childhood in Brazil; articulated with research on the education of ethnic-racial relations. The methodological stages occurred through questionnaires and semi-structured interviews on the education of ethnic-racial relations, focusing the motivational bases, possibilities and challenges in the implementation of practices of valorization to racial equality. Participants were teachers who work with children from zero to five years of age. Together with the bibliographical and documentary research of the goals set out in the Municipal Education Plan (2015 to 2025) and the Municipal Plan for Early Childhood (2016 to 2026), was made a cut of the current panorama of the city, in order to outline indicators on how education of ethnic-racial relations in children's education is articulated, the difficulties faced and the actions carried out by the teachers. The analysis of the data of the teachers indicates that deepening for actions, formations and collective proposals are considered as difficulties. In this context, actions for the promotion of racial equality occurred, for the most part, on the initiative of teachers who seek external materials and training with their own resources.

Keywords: Early childhood school. Ethnic-Racial Relations Education. Teacher training.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de instituições que afirmam possuir materiais e brinquedos que abordam a diversidade étnico-racial .....	66
Tabela 2 - Centros de Educação Infantil (CEIs) contemplados na pesquisa .....	71
Tabela 3 - Formação inicial das participantes .....	77
Tabela 4 - Áreas que as professoras já atuaram além da educação infantil.....	79
Tabela 5 - Ano de conclusão da última graduação e abordagem da temática étnico-racial .....	80
Tabela 6 - Formação continuada na temática das relações étnico-raciais associada à autodeclaração de raça/cor.....	81
Tabela 7 - Distribuição de tipos de formação citadas pelas professoras e instituições que as ofertaram.....	82
Tabela 8 - Caracterização grupo 1: Docentes com maior tempo de formação, experiência na temática e com atuação como formadoras.....	84
Tabela 9 - Caracterização grupo 2: Profissionais que participaram ao menos de um momento formativo abordando a temática e buscam realizar o trabalho voltado à promoção da igualdade racial em sua prática .....	85

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos geral e específicos.....	17
Quadro 2 - Dissertações e teses que abordam a intersecção Educação Infantil; Educação das relações étnico-raciais e Formação docente (2013-2017) .....	58
Quadro 3 - Motivações - Grupo 1.....	87
Quadro 4 - Motivações - Grupo 2.....	88
Quadro 5 - Possibilidades - Grupo 1 .....	92
Quadro 6 - Possibilidades - Grupo 2 .....	95
Quadro 7 - Desafios - Grupo 1 .....	105
Quadro 8 - Desafios - Grupo 2 .....	107

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Autodeclaração raça/cor das professoras respondentes dos questionários .....	76
Gráfico 2 - Formação das participantes a nível de pós-graduação <i>latu e strictu sensu</i> .....	77
Gráfico 3 - Tempo como professora na rede municipal de Sorocaba .....	78
Gráfico 4 - Tempo de atuação na Educação Infantil .....	79
Gráfico 5 - Tipos de formação continuada frequentados que abordaram as questões étnico-raciais.....	81

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ACIEPE - Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão
- ANPED - Associação nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC- Base Nacional Comum Curricular
- CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEERT- Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
- CEI- Centros de Educação Infantil
- CLT - Consolidação das leis do Trabalho
- CME - Conselho Municipal de Educação
- CMESO - Conselho Municipal de Educação de Sorocaba
- CMPDCN- Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra
- CRE - Centro de Referência em Educação “Dom José Lambert”
- DCNEIs - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana
- ENEM - Exame Nacional do Ensino médio
- ESP - Escola sem partido
- ETNS – Grupo de pesquisa em Educação, Territórios Negros e Saúde
- HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PME - Plano Municipal da Educação
- PMPI - Plano Municipal da Primeira Infância
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PPGED - Programa de Pós Graduação em Educação
- PROUNI- Programa Universidade para Todos
- RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
- SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SECID - Secretaria de Cidadania e Participação Popular

SEDU - Secretaria de Educação

SEDU - Secretaria de Educação de Sorocaba

SEHAB - Secretaria da Habitação e Regularização Fundiária

SICAPRO - Sistema de Capacitação Profissional

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESP- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL .....</b>	<b>29</b>
2.1 O IDEAL DE BRANQUEAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	29
2.2 ESTUDOS DA INFÂNCIA E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL BRASILEIRA .....	33
2.3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISPOSITIVOS LEGAIS .....	34
2.4 DOCÊNCIA E FORMAÇÃO: DESAFIOS PARA A AMPLIAÇÃO DO DEBATE SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	44
2.5 IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE ÉTNICO- RACIAL .....	49
2.6 SUBSÍDIOS PARA PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	52
2.7 PESQUISAS QUE ABORDAM A INTERSECÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE (2013-2017).....	56
<b>3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SOROCABA .....</b>	<b>61</b>
3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SOROCABA (SP)...	61
3.2 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS METAS INSTITUÍDAS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 2015-2025 E NO PLANO MUNICIPAL PARA PRIMEIRA INFÂNCIA 2016-2026 .....	63
3.3 FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CIDADE DE SOROCABA (SP).....	67
<b>4 INTERLOCUÇÃO COM AS DOCENTES .....</b>	<b>70</b>
4.1 PROCEDIMENTOS PARA A ENTREGA DOS QUESTIONÁRIOS E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS .....	70
4.2 CARACTERIZAÇÃO INICIAL DAS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA	76
4.3 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL .....	83
<b>4.3.1 Motivações.....</b>	<b>86</b>
<b>4.3.2 Possibilidades.....</b>	<b>91</b>
<b>4.3.3 Desafios.....</b>	<b>104</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES: “Isso é coisa de preto, deixa elas resolverem, deixa elas lutarem, batalharem por isso...” .....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>118</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>127</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Abordar a questão das relações étnico-raciais na educação infantil, etapa que constitui o primeiro espaço institucional em que a criança amplia suas relações sociais e elabora sua subjetividade, é matéria que necessita ser aprofundada, discutida e rediscutida para que possamos construir caminhos que favoreçam espaços educacionais igualitários em que crianças negras tenham igual direito à representatividade e acolhimento a sua corporeidade, cultura e fenótipos.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa nasceu de inquietações vivenciadas no cotidiano do espaço da educação infantil em que atuo como docente. Como viabilizar práticas educativas que possibilitem às crianças espaços mais igualitários no campo das relações étnico-raciais? A partir desse questionamento, comecei a pensar em estratégias para a construção de práticas promotoras da igualdade racial junto às crianças com as quais trabalho e dei início a algumas ações: um percurso construído diariamente dentro das limitações e possibilidades do meu campo de atuação, que segue em constante reformulação.

Pensando essas questões de forma mais abrangente pude constatar o silenciamento e/ou negação que paira no que tange às questões de racismo, discriminação e preconceito racial nos espaços educacionais da primeira infância. Neste processo, busquei subsídios teóricos para a construção da proposta desta pesquisa, que tem como questão orientadora: De que maneira a temática da educação das relações étnico-raciais vem sendo compreendida pelas/pelos docentes que buscam realizar práticas de promoção à igualdade racial no contexto da Educação Infantil na Rede Municipal de Sorocaba?

Ao buscar responder esse questionamento, a pesquisa poderá constituir indicadores quanto a demandas e lacunas na formação inicial ou continuada voltada à educação das relações étnico-raciais das docentes<sup>1</sup> atuantes, identificar possíveis práticas em prol da igualdade racial que vem sendo realizadas, além de evidenciar as dificuldades e possibilidades para a realização do trabalho junto às crianças de 0 a 5 anos no contexto das creches e pré-escolas públicas sorocabanas.

Para encaminhamentos dessa proposta, a presente pesquisa fundamenta-se nos seguintes objetivos:

---

<sup>1</sup> Na presente pesquisa, 100% das respondentes se identificam como do sexo feminino. O uso do termo no feminino justifica-se também por conta da classe da docência na educação infantil ser composta por mulheres em sua maioria. Os dados do Censo Escolar (BRASIL, 2009) mostram que mulheres atuando em creches e pré-escolas representam de 94% a 98% do total de docentes.

Quadro 1 - Objetivos geral e específicos

<b>Objetivo geral:</b>
<b>Analisar como a educação das relações étnico-raciais vem sendo compreendida na educação infantil da Rede Municipal de Sorocaba por meio dos relatos das professoras visando à sistematização das ações docentes em prol da igualdade racial implementadas, considerando as motivações, dificuldades e possibilidades para o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
✚ <b>Identificar junto às docentes que realizam práticas consideradas por elas de promoção à igualdade étnico-racial, quais são as bases motivadoras para realização do trabalho;</b>
✚ <b>Compreender por meio dos relatos das docentes de educação infantil que se propuseram a partilhar práticas consideradas por elas de promoção à igualdade étnico-racial, as ações articuladas junto às crianças de 0 a 5 anos no cotidiano;</b>
✚ <b>Explicitar por meio dos relatos das docentes as dificuldades, desafios e/ou possibilidades no cotidiano das creches e pré-escolas na implementação de propostas de promoção à igualdade racial.</b>

Fonte: Elaboração da autora (2018)

Ao buscarmos a compreensão junto às docentes que atuam diretamente com as crianças, poderemos elucidar de que forma os conceitos e representações das questões da educação das relações étnico-raciais vêm sendo compreendidos, vivenciados ou mesmo negligenciados nos espaços das creches e pré-escolas na cidade Sorocaba (SP).

A pesquisa é pautada em metodologia qualitativa, a qual, segundo Minayo (2001, p. 22), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa vem constituir um método que abarca a complexidade das pesquisas em educação e abrangem os diversos contextos sociais, trazendo a compreensão mais ampla das múltiplas realidades e suas nuances.

Lakatos e Marconi (1996) explicitam que a abordagem qualitativa tem como base a análise e a interpretação de aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e, ainda, fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento.

Considerando as subjetividades das relações humanas e as tramas que compõe as questões da educação das relações étnico-raciais brasileiras, a abordagem qualitativa oferecerá os subsídios para a viabilização da pesquisa.

Os instrumentos de pesquisa utilizados constituem-se em: questionários respondidos por 45 docentes de sete Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede pública municipal de Sorocaba e entrevistas semiestruturadas com sete docentes da educação infantil que possuem formação mínima na temática da educação das relações étnico-raciais, sendo divididas em Grupo 1: docentes que possuem maior experiência com a temática e que já atuaram como formadoras, e Grupo 2: docentes que possuem ao menos uma experiência formativa sobre educação das relações étnico-raciais e buscam realizar ações de promoção à igualdade racial junto às crianças. A escolha pelo questionário possibilitou o acesso a um maior número de professoras subsidiando dados mais abrangentes sobre a formação inicial e continuada com enfoque na educação das relações étnico-raciais.

Para a seleção das docentes convidadas a responder os questionários foi utilizado o critério da diversidade dos bairros, de forma a contemplar as diferentes regiões geográficas da cidade. Ao todo foram visitados sete Centros de Educação Infantil, cujos encaminhamentos serão melhor detalhados na subseção 4.2.

A opção pelos questionários foi realizada, pois possibilitaram o contato inicial com os grupos de docentes e viabilizaram os convites para posterior entrevista às profissionais que segundo as mesmas realizam práticas de promoção à igualdade racial e que já haviam participado de ao menos um momento formativo sobre a temática. Destaca-se também a importância do instrumento na obtenção de dados para a caracterização do corpo docente, constituindo um recorte da realidade da educação infantil da rede municipal de Sorocaba.

As entrevistas têm como foco: Relatos de práticas docentes e ações consideradas de promoção da igualdade racial, especificando as bases motivadoras para realização do trabalho, as possibilidades com crianças de 0 a 5 anos e, por fim, as dificuldades e desafios enfrentados no contexto da rede municipal de Sorocaba a para implementação das propostas.

Ressalta-se que o objetivo da pesquisa não é mapear todas as docentes que possuem um trabalho voltado à temática na cidade de Sorocaba, mas sim, dialogar com algumas dessas profissionais que representam, por seu histórico de trabalho e formativo, a forma com que resistências para atuação neste campo vêm ocorrendo.

Nessa análise, são apresentados os principais argumentos transcritos de sete entrevistas que trazem as respostas para cada eixo: possibilidades, motivações e desafios na realização de propostas de promoção à igualdade racial na educação infantil.

A análise dos dados das entrevistas semiestruturadas são embasadas na análise temática de Bauer e Gaskell (2015) e nos estudos de Duarte (2004), que serão melhor explicitados na seção 4. Por fim, apresenta-se a interlocução entre as respostas das docentes com as bases teóricas apresentadas no campo: Educação Infantil, Educação das relações étnico-raciais e Formação docente.

Na sequência, a dissertação segue estruturada por mais três seções. A seção 2 intitulada: Infâncias, Educação Infantil e abordagem étnico-racial, por meio da revisão de literatura especializada, enfoca a problemática do ideal de branqueamento que permeia as relações étnico-raciais nos espaços de creches e pré-escolas, a concepção de infância e educação infantil por meio dos estudos da infância e a interlocução entre igualdade e diversidade étnico-racial.

Também é apresentado um breve retrospecto da legislação que abrange a educação das relações étnico-raciais na educação infantil, além dos subsídios disponíveis para a consolidação de práticas nessa seara. Articulando as ideias desenvolvidas ao contexto da formação docente, encerra-se a seção trazendo algumas reflexões quanto aos desafios para a ampliação do debate sobre a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. A finalização da seção ocorre com uma revisão das teses e dissertações que abordam a intersecção Educação Infantil, Educação das relações étnico-raciais e formação docente.

Na terceira seção é apresentada a caracterização do contexto sorocabano com enfoque na educação infantil, assim como as metas instituídas na rede municipal de Sorocaba sobre a educação das relações étnico-raciais.

Na última seção elucidam-se os encaminhamentos da pesquisa abrangendo questionários e entrevistas com as docentes que concordaram em partilhar suas motivações, possibilidades e desafios para a realização de práticas que a igualdade racial na educação infantil.

A presente pesquisa poderá auxiliar na constituição de indicadores de como a temática vem sendo abordada na cidade de Sorocaba para que seja possível fomentar práticas de promoção à igualdade racial, buscando o diálogo, a ampliação e amadurecimento do debate no contexto sorocabano.

Ao buscar as motivações, desafios e possibilidades para implementação de ações de promoção à igualdade racial na educação infantil, a pesquisa realizada poderá agregar saberes ao campo da formação docente voltada à educação das relações étnico-raciais e das práticas pedagógicas de promoção à igualdade racial na primeira infância em âmbito local e nacional propiciando a ampliação do debate sobre o tema.

Reconhecendo que a pesquisa acadêmica perpassa a história de vida e formação pessoal, enfoca-se, a seguir, como ponto de partida o memorial em que são elucidados os caminhos percorridos até aqui, como professora de educação infantil e pesquisadora.

### Os lugares de onde falo<sup>2</sup>...

*Apesar das acontecências do banzo  
há de nos restar a crença  
na precisão de viver  
e a sapiente leitura  
das entre-falhas da linha-vida.*

*Apesar de ...  
uma fé há de nos afiançar  
de que, mesmo estando nós  
entre rochas, não haverá pedra  
a nos entupir o caminho...*

*Conceição Evaristo*

Para início de diálogo, considero ser elucidativo enfatizar meus lugares de fala e os caminhos que percorri para chegar ao campo acadêmico. Para tanto, convido o (a) leitor (a) a adentrar brevemente a minha trajetória até o momento atual como pesquisadora, por meio do presente memorial de formação. Ribeiro (2017) enfatiza que o poder de fala é ligado ao direito de existir, expressar conhecimentos construídos e posicionamentos fundamentados, sendo formas de refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes.

No título abordo “lugares de fala”, pois trago a multiplicidade de olhares como mulher, negra, professora e, no atual momento, pesquisadora, que propõe lugares em movimento que remetem a inquietudes que nos impelem a comunicar formas de produção e de construção de saberes, os quais se dão na lida cotidiana e nas tensões entre teorias e práticas.

Segundo Prado e Soligo (2007, p. 54), “um memorial de formação é acima de tudo uma forma de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É o lugar de

---

<sup>2</sup> Segundo Ribeiro (2017) o conceito “lugar de fala” não se restringe a experiências individuais ou a autorizações para fala somente a pessoas que representem ou vivenciem determinadas opressões. O termo traz referências para que discursos contra hegemônicos e vozes subalternizadas ocupem maiores espaços de legitimidade. A autora explicita que todos os sujeitos possuem um “lugar de fala”, no entanto suas vozes serão mais valorizadas a partir dos espaços que ocupam (social, racial, de gênero), quanto mais próximos aos valores hegemônicos mais legitimidade terão seus discursos. O termo se difundiu no seio das discussões feministas mais atuais e movimentos sociais. É possível a partir dos estudos de autoras como Linda Alcoff (2017); Gayatri Spivak (2010); Patricia Hill Collins (1997); Grada Kilomba (2017) que abordam estudos sobre o feminismo negro, a interlocução e aprofundamento do conceito.

contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós”. Sendo assim, constitui processos narrativos construídos e histórias nunca contadas que compõe uma trama, formando recortes que se ligam a outros caminhos de vida, que se entrecruzam e dialogam.

Histórias que compõe a minha trajetória até aqui, mais uma dentre tantas, contudo, única e ao mesmo tempo plural. Nesse percurso, sigo algumas possibilidades nas trilhas abertas por pessoas e grupos que não se acomodaram ou paralisaram diante das pedras dos caminhos, como anunciado no poema de Conceição Evaristo. Devido às resistências e rebeldias dos que buscaram e buscam as mudanças necessárias, eu e mais tantos que antes não podiam avançar nos campos do saber, do conhecimento e da ciência, hoje podemos colher frutos dessas lutas para que possamos seguir e espalhar novas sementes.

Como nas palavras da poetiza Conceição Evaristo, reflito sobre as inúmeras pedras no caminho, os “nãos” recebidos, que no contexto atual se agigantam a nossa frente: pedras do racismo, da negação do outro, das políticas neoliberais, das ideias fascistas, do machismo, da intolerância, da falta de oportunidades, da violência, do medo, do silenciamento; pedras que se aglomeram como barreiras ainda mais persistentes e cruéis para quem nasce pobre e negro (a) ou pertencente a alguma minoria.

E quando no meio, no início e no fim do caminho existem muitas pedras, a opção que fica é unir forças, buscar saídas e ver quais as possibilidades para transpassá-las. Se não pudermos removê-las, ao menos que possamos quebrar algumas, que possamos transformá-las em ponte, talvez... para que mais pessoas, até então alijadas de seus direitos, tenham maiores oportunidade de caminhar em direção a novas possibilidades de ser e de vir.

Reconheço-me a cada dia diante dos desafios, possibilidades e responsabilidades assumidas ao escolher a docência na educação infantil como profissão, ao escolher a pesquisa sobre a educação das relações étnico-raciais na infância e na formação de professores, ao assumir o compromisso junto aos demais pesquisadores do campo para o trato dessa temática negada e espinhosa, em que o contexto ideologicamente racista nos impele ao silêncio.

Nossas escolhas e/ou possibilidades nunca são neutras, como reforça Freire (1996, p. 77) ao dizer “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas”, falo hoje, como mulher negra abrangida como “parda” nos parâmetros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e dentro de um contexto racista. Filha de mãe negra e pai branco, que teve sua identidade negada e silenciada. Reconhecer-se negra dentro de um contexto que nos leva a

branquear-se a qualquer custo é um ato político de autoafirmação como, destaca Nilma Lino Gomes (2005):

Assim como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, pois a identidade negra é uma construção social, histórica e cultural, onde o sujeito se reconhece na conjunção do grupo étnico/racial a partir da sua história, cultura e relações estabelecidas com o outro (GOMES, 2005, p. 43).

Essa construção da identidade se dá a partir da reflexão e reconhecimento de quem sou, já que sempre tive consciência da minha não branquitude<sup>3</sup>. Segundo Frankenberg *apud* Piza (2014), o sujeito branco desfruta de uma posição de poder não nomeada, uma condição de conforto frente a sua pertença racial. Em minhas vivências tinha a possibilidade da suposta neutralidade, devido aos fenótipos negros não tão marcados, no entanto, essa posição de poder e conforto em fazer parte do grupo racial hegemônico nunca se fez presente – elaborações que só foram possíveis de serem construídas posteriormente, viabilizadas pelos estudos da temática racial brasileira.

Quando pequena, era classificada como “moreninha” e mais tarde como “parda”, e a conscientização sobre a minha pertença étnico-racial veio de forma gradativa, a partir de maiores estudos e compreensão de como o racismo age afetando nossas relações, identidades e subjetividades, nos rotulando ou nos colocando em lugares de subalternidade direta ou indiretamente.

No Brasil, essa miscigenação traz em seu bojo a idealização do “mito da democracia racial”<sup>4</sup>. Segundo Medeiros e Vieira (2015), o conceito construído de um país mestiço tendo como ideal o branqueamento, significa a institucionalização do que denominam “desmemória” das nossas origens étnico-raciais. Sendo assim, o reconhecimento e a autoafirmação das minhas raízes negras constituem caminhos de resistência e valorização das identidades deslegitimadas em minha trajetória, que se configuram nesse complexo cenário identitário brasileiro.

Meu percurso até a chegada ao universo da pesquisa acadêmica se fez com muitas lutas e descobertas. Lutas presentes desde a infância em que, mesmo em meio a condições

---

<sup>3</sup> Segundo Cardoso (2010) a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos e materiais definidos pelos fenótipos eurocêtricos. O branco no Brasil se vê como padrão de humanidade não se reconhecendo como pertencentes a um grupo racializado, dessa forma, as hierarquias raciais estruturam nossas relações sociais gerando a reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo.

<sup>4</sup> Florestan Fernandes (2008), sociólogo brasileiro trouxe à tona o debate contrapondo o mito da democracia racial. Concepção que se funda na ideia que, no Brasil, as relações raciais se dão de forma harmoniosa devido à mestiçagem, desconsiderando as desigualdades raciais e privilégios da população branca.

difíceis, com apoio de minha mãe consegui vislumbrar novas possibilidades, consegui enxergar outras formas de subjetividade além daquelas que estavam trilhadas pelos rótulos sociais de menina negra e periférica sem grandes possibilidades de subverter a ordem vigente.

O caminho não se faz sem apoio e precisamos de mãos que nos fortaleçam. Assim, tive na minha mãe o apoio para que pudesse estudar. No decorrer da nossa infância e adolescência minha mãe buscou sempre valorizar a escola em nossa formação. Sou a segunda filha de três irmãs adultas e um irmão de 20 anos, e, até o momento, a única a concluir o nível superior. Digo até o momento, pois acredito que, ao buscarmos transgredir um ciclo de exclusão, abrimos portas aos semelhantes, mostrando-lhes que é possível a conquista de novos espaços. Atualmente, minha irmã mais velha cursa filosofia e meu irmão atua como técnico em enfermagem e almeja seguir para o curso superior nessa área.

Minha mãe, quando eu tinha por volta dos sete anos e minha irmã mais nova quatro, fez o supletivo noturno juntamente com o magistério da época, pois tinha o sonho de ser professora. Ficávamos em casa muitas vezes sozinhas e minha mãe ia à escola com grande preocupação. Devido às dificuldades, minha mãe não conseguiu seguir na profissão como professora e optou em trabalhar como auxiliar de serviços no Hospital Estadual da cidade de Sorocaba, por ser um emprego público e mais garantido. Dentro desse hospital havia uma creche para os funcionários, onde minha mãe trabalhou por um período como cuidadora das crianças. Às vezes, eu ia ao trabalho com ela orgulhosa da função por ela exercida. Meu pai trabalhava como vigia numa fábrica de tecidos da cidade de Votorantim e terminou a oitava série também em um supletivo após adulto, época das quais tenho lembranças de vê-lo estudando, mas o mesmo não prosseguiu os estudos devido às inúmeras dificuldades.

Estudei sempre em escolas públicas. No ensino médio, na adolescência, passei também por uma fase de desânimo e distanciamento, pois via a escola pública estadual em que estudava como um lugar de não incentivo e descrença das capacidades dos alunos, o que gerava um ciclo de desesperança. Lembro-me de uma professora que perguntou quem gostaria de ingressar em um curso superior e apenas eu e mais um colega levantamos a mão (numa sala de quarenta alunos), fato que demonstra a falta de perspectiva dentro de um contexto limitador.

Uma das tristezas que tenho ao lembrar-me do ano de 2001, na conclusão do ensino médio, quando prestei uma das primeiras edições do Exame Nacional do Ensino médio (ENEM) e fui aprovada com nota 85, a maior nota que já obtive na prova, devido à desinformação e falta de incentivo no momento, não sabia que poderia buscar bolsas de estudos ou que havia possibilidades de estudos, inclusive, em outras cidades. Era forte a

crença dentro do meu contexto social de que pessoas de baixa renda dificilmente conseguiriam cursar uma faculdade. Por este motivo, para mim, o sonho parecia algo muito distante, e acabei perdendo a oportunidade de iniciar o curso superior aos 18 anos – sonho que só se concretizou quatro anos depois.

Trabalhei no comércio em um shopping da cidade, uma função muito exaustiva e sem perspectivas, o que me impulsionou a realizar um cursinho pré-vestibular, pago com o salário que recebia, pois estava decidida a iniciar um curso superior. Realizei as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) novamente e consegui uma bolsa em uma Universidade particular da cidade pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), para o curso de pedagogia. Optei pelo curso, pois, ao dialogar com pessoas que já estudavam ou haviam se formado, estas foram unânimes ao informar que o campo para docência na pedagogia era mais amplo e com maior empregabilidade. Como eu não podia arriscar investir numa formação e ficar desempregada, optei pela pedagogia.

Para além dos vieses práticos da vida, volto as minhas raízes: ser filha de uma mulher que almejava ser professora remetendo-me à epígrafe desta dissertação “sonhos esparramados que nunca se perdem”, sonhos de minha mãe que me impeliram a também sonhar, aplainaram caminhos: “E se cai, nunca se perdem os seus sonhos esparramados adubam a vida, multiplicam são motivos de viagem”. As nossas escolhas diante das possibilidades que temos e enxergamos não são isoladas, todas elas estão emaranhadas com nossos afetos, vínculos e histórias, portanto, a opção pela docência traz em seu bojo essas singularidades.

Neste percurso, os quatro anos de graduação presencial que me possibilitaram uma visão abrangente da educação, fui pouco a pouco conhecendo o universo educacional e me encantando com tudo que aprendia e me conscientizava. No decorrer do curso, fui aprovada no concurso público como auxiliar de educação, no qual fiquei por três anos trabalhando como auxiliar em creches da cidade de Sorocaba. O universo do berçário, o cuidado e a interação com os bebês foi uma vivência inteiramente nova e cheia de desafios. Hoje guardo o enorme respeito a todas as educadoras que atuam com essa faixa etária, dada à responsabilidade e comprometimento que são necessários para o desenvolvimento do trabalho.

Fui aprovada em dois concursos como professora com boas colocações, aos quais não pude assumir por ainda não ter a formação docente completa. Em 2010 conclui a graduação em Pedagogia e fui aprovada pela segunda vez no concurso público para docente em Sorocaba. Pedi exoneração do cargo de auxiliar de educação e iniciei como professora em uma turma de segundo ano, trabalho este que me impactou devido à realidade existente na

sala de aula. Sem nenhuma experiência e pouco apoio da equipe gestora, em três meses de trabalho passei como que por uma prova de fogo, o que Huberman (1992), chama de “choque do real” ou fase da sobrevivência, que se define como: “Confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante... a distância entre os ideias e as realidades quotidianas da sala de aula...” (HUBERMAN 1992,p. 39)

No ano seguinte adentrei como professora de educação infantil, trabalho este em que pude me constituir como profissional. Vejo esse período como parte da fase da exploração/sobrevivência e descoberta. “Com muita frequência a literatura empírica em que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta são vividos em paralelo, e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (HUBERMAN,1992, p. 39).

Realizei também uma especialização em psicopedagogia e um curso de extensão em Tecnologia Assistiva, ambos à distância. Neste último, promovido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), pude perceber a diferença de um curso de maior qualidade e passei a buscar nas universidades públicas oportunidades de estudos e formação mais consistentes. Entretanto, devido à extensa carga horária de trabalho, ficava cada vez mais complicado conciliar a formação continuada e a rotina de aulas em tempo integral.

Trabalhava nos dois períodos, a famosa “dobra”, nesse tempo, com o objetivo de conseguir dar entrada em minha casa própria. O excesso de trabalho e a insatisfação com o rumo que minha carreira estava tomando me fez repensar todo meu percurso profissional. No ano de 2014 cheguei a um momento de cansaço físico e emocional estagnantes e pude perceber que estava num ciclo que muitas colegas de maior tempo de profissão vivenciavam: muito trabalho e pouco tempo para cuidar de si, da carreira e da ampliação dos estudos.

Assim, resolvi refazer o caminho e traçar novas rotas em consonância com meus ideais e valores: realizar um trabalho na escola pública com a qualidade e o respeito que as crianças merecem, valorizando meu fazer profissional e constituindo-me como professora ciente da trajetória que optei por traçar. Não queria ver a docência como um encargo penoso ou somente um meio enfadonho de ganhar a vida. Dessa forma, repensar e replanejar as ações foram marcos decisivos em minha carreira.

Dentro desse percurso profissional, indo à busca de uma carreira profissional com maior qualidade, reafirmei o sonho ainda distante de realizar o mestrado e passei a pesquisar os caminhos para chegar até ele. Procurei ficar atenta aos congressos, palestras e formações promovidos pela Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, para assim, conhecer o processo e me aproximar desse contexto de estudo e pesquisa.

Ao realizar o curso de Formação de Formadores para as Relações Étnico-raciais oferecido como Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), comecei a compreender o universo acadêmico e quais os caminhos que precisava trilhar para realizar meu objetivo maior.

Nesse contexto de fortalecimento profissional, decidi que colocaria como foco os estudos e optei por lecionar somente um período, o que foi uma decisão difícil inicialmente, pois teria menor salário. Entretanto, com maior disponibilidade de tempo, pude me dedicar mais às leituras e estudos e, a partir dos debates e diálogos, compreender melhor as questões do racismo em nosso contexto. Compreendi as relações étnico-raciais que envolviam minha vida familiar, a minha própria identificação como negra e tudo que isso implica. Tive, ao término do curso, a possibilidade de continuar participando do grupo de pesquisa Educação, Territórios Negros e Saúde (ETNS)<sup>5</sup>, que me possibilitou aprofundamentos.

Foi um período de grandes mudanças. Acredito muito no potencial da educação que gera transformações e nos impele a sair do lugar cômodo e com poucas perspectivas. Transformações essas que refletiram em toda minha prática docente, que se refez e refaz a cada dia. Pude me conscientizar a respeito da exclusão da população negra no âmbito social e escolar e, a partir dessa criticidade, enxergar mais nitidamente no cotidiano da pré-escola como essas relações racistas e discriminatórias operam.

Mudei minhas práticas, solicitei materiais e comprei a maioria com recursos próprios: livros com protagonistas negros e negras, bonecas negras e materiais visando à melhoria das práticas, e como consequência, pude presenciar de forma muito evidente a melhora na autoestima e sentimento de pertencimento à escola que essas ações promovem, gerando benefícios a todas as crianças, negras e não negras, que são incentivadas a conviver, respeitar e valorizar as diferentes pertencidas étnico-raciais.

Todo o trabalho, fruto de muitas inquietações, motivou-me a elaborar meu projeto de pesquisa para adentar ao mestrado, ação esta feita com muitas dificuldades e incertezas. Li as indicações sobre a temática da pesquisa e busquei apoio de professores e colegas mais experientes, pois o universo acadêmico parecia ser a mim tão distante, e romper com as

---

<sup>5</sup> O grupo se constitui por pesquisadores, docentes, pós-graduandos e estudantes da UFSCar, Instituto de Saúde/SP e instituições extra universitárias de Sorocaba. Atua no campo das políticas de ações afirmativas, Formação de educadores para as relações étnico-raciais, educação quilombola/infância quilombola e saúde da população negra. Criado em 2014, mas desde 2013 atua na extensão (ACIEPE) em formação de profissionais da educação e da saúde, articulando ensino e pesquisa, sendo os líderes do grupo: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana Batista Monteiro e Prof.<sup>o</sup> Dr. Luís Eduardo Batista.

barreiras que nos imobilizam e também dissociam o trabalho docente da pesquisa, foi um exercício de superação.

Conheci o processo de seleção da instituição e vi uma universidade mais múltipla e aberta, pois a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba, se abria para as ações afirmativas com reserva de vagas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), gerando um processo seletivo com maior esperança para os negros (as) e população indígena. Tenho grande satisfação de fazer parte dessa história, compondo a primeira turma de mestrandos negros que adentraram, via reserva de vagas, o programa da Universidade.

Fui aprovada na prova escrita, o que me trouxe grande expectativa. Após ver o projeto de pesquisa e a arguição também aprovados e com uma boa nota, não ficando abaixo de nenhum dos demais aprovados, a sensação foi um misto de alegria e inquietação, pois sabia que era o início de um grande objetivo pessoal e profissional que agora estava se concretizando, e que as mudanças trariam muitos desafios.

Concomitante às demandas do mestrado e pesquisa, fui convidada a participar de um projeto de extensão no Quilombo Cafundó<sup>6</sup>, intitulado “Raízes e Resistência”, o qual me fortalece a cada dia nos saberes e na luta. A proposta idealizada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Walburga, professora orientadora desta dissertação, tem por objetivo a alfabetização inicial, leitura e escrita de adultos, sendo essa uma das demandas que as lideranças da comunidade quilombola trouxeram à Universidade: o desejo de aprender a ler e a escrever.

O quilombo Cafundó possui histórias de vida marcadas com luta pelas terras num contexto de exclusão. Possibilitar o aprendizado da escrita e leitura a eles é uma ação urgente, sendo um compromisso assumido frente às inúmeras demandas que me fez compreender ainda mais as relações entre racismo estrutural e exclusão.

Sigo em minha jornada de descobertas, vivências e saberes: de um lado a urgência das crianças com suas demandas de viver o agora, de outro, as demandas urgentes de leitura e escrita de um grupo de adultos quilombolas. O momento atual constitui um grande intercâmbio de saberes associados também ao universo da pesquisa.

Em meio a tantas possibilidades, tenho uma das poucas certezas no universo da docência, e agora, na pesquisa: o saber só serve se vivenciado como possibilidades de ampliação de mundo; só serve se for construído de forma viva; só serve se for trocado,

---

<sup>6</sup> Quilombo Cafundó: localizado na área rural do município de Salto de Pirapora/ SP. Localizado a 125km da capital do estado, o Cafundó possui cerca de 40 famílias. Conquistou o reconhecimento enquanto Comunidade Remanescente de Quilombo e a demarcação das suas terras, que recebeu a titulação definitiva em 2012. Na comunidade há falantes de um dialeto próprio, a Cupópia, variante linguística do bantu. Fonte: <http://www.brasil.gov.br> acesso em 10/05/2018.

anunciado e vivido junto com outros; só serve se for para contestar injustiças e criar caminhos para que todos os caminhantes tenham igual direito de trilhar novos rumos de sonhos e vida.

## 2 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL

Os estudos das relações étnico-raciais nos espaços educacionais da primeira infância constituem um campo de pesquisa ainda pouco abordado e, quanto ao contexto prático, segue permeado por ideais eurocentrados e pelo mito da democracia racial, os quais se reconfiguram de forma peculiar na educação infantil. Reconhecer as especificidades dos espaços educacionais da primeira infância, seu contexto histórico, tensões e suas inter-relações com as temáticas raciais, de gênero e sociais constituem assuntos introdutórios para que possamos ter pistas sobre como a temática étnico-racial vem sendo concebida na atualidade nos espaços das creches e pré-escolas.

Portanto, esta seção tem por objetivo explicitar alguns pontos importantes do debate sobre a temática, trazendo, de forma sucinta, as bases teóricas, históricas e legais da educação das relações étnico-raciais na educação infantil, e como essas se articulam com a situação atual da formação docente.

### 2.1 O IDEAL DE BRANQUEAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ideal de branqueamento é enraizado no contexto brasileiro, sendo fruto de um processo de colonização que marcou nossa trajetória histórica por mais de três séculos de exploração da população negra pelos colonizadores. Seus danos ecoam e se reconfiguram na atualidade, limitando direitos, gerando processos de exclusão, constituindo o cenário de racismo estrutural<sup>7</sup> e institucionalizado<sup>8</sup>, e oprimindo 53,6% da população brasileira constituída por autodeclarados pretos e pardos e 0,42% dos que se autodeclararam indígenas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2014.

---

<sup>7</sup> O racismo estrutural é o que gera instituições racistas. As instituições são partes da estrutura. Segundo Almeida (2018), o racismo estrutural está na base das relações, gerando uma reprodução sistêmica de práticas racistas que estão enraizadas na organização política, econômica e jurídica da sociedade “[...] o uso do termo *estrutura* não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável, ou ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados” Almeida (2018, p. 39). Ou seja, o racismo está na raiz das nossas relações sociais e manifestam-se, segundo o autor, de forma individual, institucional e estrutural.

<sup>8</sup> Conforme o “Guia de Enfrentamento ao Racismo Institucional” (2013), o conceito de Racismo Institucional foi um termo utilizado pelos ativistas integrantes do grupo Panteras Negras, Stokely Carmichael e Charles Hamilton em 1967, enfocando como o racismo opera no interior das instituições, limitando o acesso e prejudicando as pessoas por conta de sua pertença racial, cultural e/ou religiosa. Segundo Almeida (2018), o racismo institucional compreende ações de hierarquização racial, discriminações negativas e preconceitos raciais presentes nas instituições que funcionam numa sistemática que confere, direta ou indiretamente, desvantagens e privilégios a determinados grupos, considerando que os conflitos raciais presentes na sociedade são parte das instituições que seguem legitimando e reforçando a exclusão racial.

A política de branqueamento teve seu auge no início do século XX, com base em estudos eugênicos, tendo como um dos seus representantes Raymundo Nina Rodrigues, um médico do Instituto Médico Legal do estado da Bahia. Esses estudos de viés cientificista visavam demonstrar a superioridade da raça branca, contribuindo com o desenvolvimento do mito da superioridade na população branca e, no negro, estigmas de inferioridade.

“As práticas de inferiorização de negros e negras foi um projeto político explícito, planejado e embasado num suposto argumento científico. Era consenso entre muitos grupos de políticos, médicos, antropólogos e sociólogos que o brasileiro ideal seria branco” (DÁVILA, 2006, p. 51). O ideal de branqueamento da população brasileira foi fortemente introduzido, constituindo-se como uma meta a ser alcançada.

Para essa efetivação, foram criadas políticas públicas de aniquilamento racial que geravam repulsa a tudo que remetia ao negro ou ao indígena no nosso país. Dávila (2006), ao discorrer sobre políticas sociais e raciais brasileiras entre os anos de 1917 e 1945, enfatiza como a escola foi um locus de perpetuação dessas teorias racistas:

O consenso entre os formuladores de políticas era que as escolas eram as linhas de frente da batalha contra a “degeneração”. Os educadores transformaram as escolas em laboratórios eugênicos – lugares onde ideias sobre raça e nação eram testadas e aplicadas sobre as crianças (DÁVILA, 2006, p. 55).

A escola teve o papel de reforçar o ideal eugênico e garantir que a hegemonia racial eurocentrada se mantivesse. Um século se passou e a ideia de raças superiores e inferiores foi superada no campo científico, mas segue ainda presente nas mentalidades e ideologias racistas que permeiam nossas relações.

Hoje, o termo “raça” é utilizado por uma linha de estudiosos e pesquisadores somente no campo sociológico, uma vez que é consolidado no campo de pesquisa que raças humanas, no sentido biológico, não existem. Sendo assim, o termo é compreendido como uma construção social e política, longe dos aspectos biologizantes e racialistas que fundamentaram atrocidades no século XIX, privilegiando a população branca em detrimento da população negra. Como afirma Gomes (2005):

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos

físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005, p. 45).

O racismo no Brasil possui delineamentos próprios, mas não menos agressivos ou danosos, diferenciando-se de países como Estados Unidos e África do Sul. Nogueira (2006) traz a definição do preconceito de marca, que é aquele que se exerce em relação aos fenótipos e questões mais visíveis: traços físicos, cor de pele, os gestos e o sotaque; já o preconceito de origem é marcado por ações preconceituosas quanto à ascendência ou possível ascendência negra ou de outros grupos marginalizados. Segundo o autor, as relações raciais brasileiras são fundamentadas no preconceito de marca.

Ao contextualizar as questões raciais brasileiras, depara-se com um processo de discriminação, preconceito e racismo que impregnam as relações sociais. Tem-se percorrido alguns processos na busca pela desconstrução do racismo, fruto de muitas lutas do movimento negro e resistências da população consciente, entretanto, ainda há muito a caminhar para que se possa construir relações étnico-raciais mais equânimes.

Nesse processo, a educação possui um papel primordial em todas as suas etapas e instâncias, fazendo-se necessária a ressignificação frente à educação das relações étnico-raciais diante das demandas atuais. Como demonstrado no campo das relações étnico-raciais na educação infantil (CAVALLEIRO, 1998; DIAS, 1997; 2007; OLIVEIRA, 2004; TRINIDAD, 2011; GAUDIO, 2013; SANTIAGO, 2014; SOUZA, 2016), o ideal de branqueamento e o mito da democracia racial, como nas antigas idealizações eugênicas, seguem reconfigurados nos espaços educacionais da primeira infância, constituindo danos à formação das crianças e gerando relações étnico-raciais desiguais.

Diversos estudos têm denunciado como o ideal eurocentrado e branqueado se estrutura nos espaços das creches e pré-escolas. Assim, se demonstra em pesquisas, como a de Fabiana Oliveira (2004), que realizou a dissertação de mestrado: *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?* em que explicita que as ações de preconceito e discriminação racial seguem como algo fortemente presente nas relações cotidianas, como, por exemplo, no ato de chamar as crianças por apelidos pejorativos, a valorização de fenótipos que remetem à branquitude e a desvalorização das características negras, em que as crianças que fogem do padrão, aqui com ênfase na questão racial, são preteridas ou menos “paparicadas”<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup>Segundo Oliveira (2004, p. 82) o termo “paparicação” foi utilizado por Ariès (1981, p. 158) quando o autor apresentou um surgimento de um novo sentimento de infância: “a que a criança por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornavam uma fonte de distração e relaxamento para o adulto”. Na pesquisa, a autora coloca essa ação

Souza (2016), em sua tese *Crianças negras em escolas de “alma branca”*: Um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil, demonstrou como o branqueamento se estrutura nos espaços educacionais da primeira infância. A autora realizou, no contexto de sua pesquisa, estudos sobre as imagens afixadas nos espaços educacionais. As instituições pesquisadas constituíam-se, na maioria, de crianças e professores (as) autodeclarados (as) negros (as), no entanto, as imagens que compunham os espaços decorativos traziam quase que exclusivamente personagens brancos, como fadas, príncipes e princesas e, nas poucas imagens de personagens que remetiam à negritude, quando haviam, estavam retratados, na maior parte das vezes, de forma depreciativa ou em situações menos valorizadas.

As pesquisas exemplificadas revelam como esse ideal de branqueamento presente no nosso contexto social estrutura as relações cotidianas em creches e pré-escolas de forma amalgamada e corriqueira, gerando a exclusão das crianças negras desde o início de sua trajetória nesses espaços institucionais. Nesse processo, as resistências infantis se fazem presentes mesmo diante de relações de poder dos adultos. Elas podem aparecer por meio das múltiplas linguagens infantis, seja por meio de choros e contestações, retraimento, disputas, ou ainda, por meio de negativas de cumprimento das imposições do contexto adulto ou pela manifestação do desejo de ser aceita. Como afirma Lucimar Rosa Dias (2012):

A forma mais comum de resistência é a reação de bater praticada por crianças negras que são ofendidas. Muitas crianças negras reagem desse modo na escola. E nem sempre são compreendidas pela comunidade escolar, que as acusa de serem violentas e não tem o mesmo procedimento com a criança que praticou a discriminação. Outras se isolam. Ambas passam a ser acompanhadas de novas marcas de exclusão dentro do ambiente escolar, consideradas “agressivas”, “esquisitas” ou “pouco participativas”, como nos apontam estudos realizados por Cavalleiro (2005) (DIAS, 2012 p. 190).

Esses processos de resistências infantis são observados nas inúmeras pesquisas citadas e denotam como o racismo institucional se faz presente, gerando exclusão e barreiras para o avanço educacional da população negra.

Sendo assim, a educação infantil como primeira etapa da educação básica precisa assumir-se como esse espaço privilegiado de vivências e interações infantis que necessitam ser compreendidas em sua inteireza e diversidade, a fim de que não existam modelos únicos de ser criança.

Tendo por base essa proposta de compreensão da infância, na subseção seguinte serão apresentados com base nos Estudos da Infância que possibilitam este olhar ampliado, de forma que as questões étnico-raciais sejam abordadas.

## 2.2 ESTUDOS DA INFÂNCIA E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL BRASILEIRA

A trajetória de significação do termo infância é inerente a cada época e contexto cultural, o que equivale a dizer que a infância no período medieval não é a mesma infância concebida no século XX, ou ainda, que a infância concebida nos meios urbanos não é a mesma compreendida por uma dada etnia indígena ou em realidades rurais ou quilombolas. Segundo Abramowicz (2011, p. 18), “a infância é um conceito disputado entre os diversos campos de conhecimento”, sendo um conceito multifacetado e que constitui de forma concomitante uma estrutura universal invariável em todos os contextos sociais, ou em outro aspecto, um conceito que considera as multiplicidades de culturas e infâncias.

Dialogando com essa pluralidade e em busca de estudos sobre crianças que possibilitem uma maior congruência com nosso contexto, os Estudos da Infância ganharam força nos últimos anos. Este termo foi instituído pela pesquisadora Eloisa Acires Candal Rocha, distinguindo-se da pedagogia clássica escolar e visando atender demandas de compreensões mais abrangentes das relações das crianças no contexto escolar. Conforme Rocha (2011), no prefácio do livro *Sociologia da Infância no Brasil*:

A tradição de estudos da educação, até então voltados para processos e métodos pedagógicos, como busca de orientações únicas e gerais para a educação das crianças, tratadas de forma abstrata e universal, revela seu esgotamento ante as expectativas sociais e políticas dos “novos tempos”, em especial em países marcados por uma extrema desigualdade social e pela pobreza (ROCHA, 2011, p. 8).

A desigualdade social e pobreza que marcam a realidade brasileira tem cor. Segundo a publicação “Retrato das desigualdades de gênero e raça” do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2011), em 2009, 20,2% das crianças brancas entre zero e três anos estavam matriculadas em creches, contra apenas 16,7% de crianças negras. Os dados de rendimento, por exemplo, mostram que a renda domiciliar per capita média de uma família chefiada por um homem branco é de R\$ 997,00 ao passo que a renda média numa família chefiada por uma mulher negra é de apenas R\$ 491,00. Os dados denotam que as famílias e crianças negras são as que majoritariamente compõem o grupo afetado drasticamente pela desigualdade e exclusão.

De acordo com Rocha (2011), os avanços que temos hoje no campo dos estudos da infância, os quais possibilitam novas interlocuções frente às desigualdades e demandas atuais, resultam de um movimento político e científico, fruto de intensos debates e movimentos de pesquisadores e pesquisadoras desde os anos 1980 que procuraram elaborar perspectivas de investigação para os estudos dos processos educativos com crianças. Os Estudos da Infância abrangem diversas áreas de conhecimento, como: sociologia da infância, estudos da filosofia e antropologia da criança, reestruturação da psicologia da criança e pedagogia da infância.

Os Estudos da Infância com ênfase na sociologia constituem possibilidades para interlocuções nos estudos das crianças e suas culturas, abrindo caminhos para o aprofundamento necessário às questões étnico-raciais, que compõe um dos eixos da presente pesquisa. Como afirma Sarmiento (2005), as condições sociais das crianças são fator principal no que tange às especificidades dentro do grupo geracional, pois a pertença étnico-racial, o gênero e o local onde as crianças vivem trazem a multiplicidade das suas relações e vivências no contexto das múltiplas infâncias.

Nesse contexto, reconhecendo a centralidade da questão para a efetivação do direito à educação que contemple, de fato, todas as crianças, tem-se como fundamentação para as ações voltadas à educação das relações étnico-raciais os avanços nas pesquisas e os aparatos legais instituídos nas últimas décadas.

Na subseção seguinte é tratada a temática da educação das relações raciais abordada nos documentos de âmbito federal voltados à educação infantil. Assim sendo, traremos os encaminhamentos legais já conquistados em prol da implementação de ações visando à construção de espaços promotores da igualdade racial desde a primeira infância.

### 2.3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISPOSITIVOS LEGAIS

Essa subseção se inicia trazendo os aspectos legais da educação infantil, como base para a compreensão dos avanços e desafios para a inserção da temática étnico-racial na composição das propostas legais para a faixa-etária de zero a cinco anos.

Fundamentados nos estudos de Fúlvia Rosemberg (2003), pode-se citar três grandes períodos da história da Educação Infantil brasileira contemporânea. O primeiro, entre final dos anos 1970 e final dos anos 1980, é aquele em que a educação das crianças de zero a seis anos foi vista pelo viés compensatório às populações pobres, caracterizando-se pela junção de responsabilidades dos setores da assistência social, da educação, da saúde e do trabalho.

O segundo período se consolida com a abertura democrática pós-ditadura militar, por meio de movimentos sociais, abrangendo os movimentos feministas, possibilitando o reconhecimento do direito das crianças de zero a seis anos à educação em creches e pré-escolas. Dessa forma, a educação infantil garante seu espaço educacional afastando-se, ao menos juridicamente, da visão essencialmente assistencialista, por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988.

O terceiro período é caracterizado pela aprovação e implantação da Lei nº 9.394/1996, que integra a educação infantil à educação básica. De acordo com o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a educação infantil constitui a “primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Como quarto período, pode-se citar a edição da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases, instituindo a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006). Sendo assim, a educação infantil passa a atender crianças até cinco anos, abrangendo creches para o atendimento de crianças de zero a três anos, e pré-escolas para o atendimento das crianças de quatro e cinco anos. A partir da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), a matrícula e a frequência na pré-escola passam a ser obrigatórias, o que remete à ideia inicial da pré-escola como espaço compensatório às crianças em situação de vulnerabilidade, negras e pobres, em sua maioria:

A cada anúncio de antecipação da obrigatoriedade, o argumento forte em defesa da ampliação da permanência das crianças no sistema educacional como um projeto político da democracia e, na composição argumentativa, um inevitável tom de redenção e superação de deficiências da escola, que, por mirarem as menores idades, trazem uma ameaça real à educação infantil em suas especificidades, o que torna inevitável o sentimento de déjà vu (PINAZZA; SANTOS, 2016 p. 35).

Essa antecipação da obrigatoriedade da educação infantil veio sem um debate aprofundado com a população, professores, famílias, comunidades e especialistas, gerando um descompasso frente ao compromisso com uma educação democrática que atenda as reais demandas das crianças. As mudanças foram realizadas com pouco ou nenhum preparo, havendo um brusco adiantamento da escolarização, desconsiderando as especificidades etárias das crianças e suas demandas.

Os pesquisadores, militantes e grupos engajados com os direitos da criança têm buscado a construção da identidade da Educação Infantil, superando a ideia da creche como

espaço exclusivo de cuidado, vista como um “mal necessário” (VIEIRA, 2016) para que os responsáveis pela criança possam trabalhar. Ou ainda, da pré-escola como modelo preparatório, com práticas antecipatórias, tendo como foco os conteúdos do ensino fundamental.

Sendo assim, essa etapa educacional constitui objeto de inúmeros estudos e disputas. Juridicamente, consolida-se como direito subjetivo e que deve ser garantido a todas as crianças:

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social (PARECER CNE/CEB nº 20/2009).

Considerando os marcos citados, a educação infantil, mesmo diante de suas contradições e tensões, vem constituindo um espaço de maior relevância em âmbito educacional. Os estudos do campo acadêmico relacionados a questões da infância e educação infantil têm proporcionado maior reconhecimento no que tange às especificidades da infância. As contribuições referentes aos Estudos da Infância e culturas infantis, que ganharam força na década de 1990, têm impulsionado esse olhar para a compreensão da criança em suas pluralidades culturais, de gênero e étnico-raciais.

A história da educação infantil no Brasil não pode ser contada sem considerar seu imbricamento com as questões sociais e étnico-raciais, as quais constituem privilégios para uns, e barreiras ao acesso a direitos básicos para a maioria pobre e negra.

A história da criança no Brasil traz em seu bojo o contexto escravagista, no qual as crianças negras foram vistas, primeiramente, como mercadorias no período colonial, e após, como desvalidos e marginalizados. Portela (2012), em sua dissertação, realizou uma pesquisa sobre o atendimento das crianças negras na província de São Paulo (1871-1888), mostrando de forma enfática esse histórico de desumanização e violência:

A história dessas crianças era permeada pela brutalidade; muitas eram vendidas e separadas de suas mães, outras permaneciam na casa dos escravocratas enquanto suas mães eram vendidas ou alugadas e muitas eram abandonadas por suas mães nas

rodas dos expostos<sup>10</sup>, convencidas pelos escravocratas de que essas crianças cresceriam livres se entregues na roda (PORTELA 2012, p. 41).

Portanto, não podemos desvincular esse contexto em que ser criança, pobre e negra constitui uma interseção cruel de exclusão em nossa realidade social. Esse processo de exclusão repercute e se reconfigura nos dias atuais, pois as crianças negras e periféricas seguem com pouco amparo, verificando-se, nesses contextos, que o direito às creches e pré-escolas se mostra longe do ideal.

Garantir o acesso à educação infantil de qualidade é um dos desafios da educação atual. Prover as vagas necessárias é demanda urgente, entretanto, a preocupação com a garantia do acesso não pode gerar uma educação infantil homogeneizadora e massificadora. Propiciar espaços que garantam representatividade negra e valorizem a cultura africana e afro-brasileira são direitos de todas as crianças, visando à constituição de relações étnico-raciais justas.

Os avanços que temos quanto à construção de políticas públicas de educação antirracista deve-se, prioritariamente, às lutas do movimento negro e das pessoas engajadas que, incansavelmente, têm buscado propostas e possibilidades diante do cenário atual, sejam para que as leis existentes sejam de fato implementadas, ou na resistência contra retrocessos.

Para fins de delineamento do percurso sobre como as questões da Educação das relações étnico-raciais vêm sendo abordadas, ou mesmo silenciadas no contexto da educação infantil, faz-se necessário abordar alguns documentos legais. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), elaborado e distribuído aos professores em 1998, é constituído por três volumes. O mesmo não constitui um documento normativo, mas traz instruções e sugestões para a realização do trabalho nas creches e pré-escolas. Segundo Barbosa e Richter (2015):

A permanência do discurso dos RCNEI deve-se ao fato de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdo, de ação docente, muito próximo à compreensão tácita de escola convencional, ou seja, uma compreensão impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias (BARBOSA; RICHTER, p. 189, 2015).

---

<sup>10</sup> Segundo Marcilio (2016), a roda dos expostos criada na Colônia foi inventada na Europa medieval, sendo um meio para que as crianças não desejadas pudessem ser entregues aos cuidados do estado e que, supostamente, deveriam ser assistidas pelas câmaras municipais. “A mortalidade dos expostos, assistidos pelas rodas, pelas câmaras ou criados em famílias substitutas, sempre foi a mais elevada em todos os segmentos sociais do Brasil, em todos os tempos...” (MARCILIO, 2016, p. 71).

Devido à organização dividida em objetivos e conteúdos, o material traz uma concepção que dialoga com vieses preparatórios e compartimentados, coadunando com os modelos de educação reproduzidos por boa parte dos profissionais que atuam na educação infantil.

No que tange à educação das Relações Étnico-raciais, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) traz uma abordagem vaga, diluída nos assuntos que abordam a diversidade, ou ainda, em trechos que tratam, entre outras coisas, da superação a todos os tipos de discriminação, como expresso nos princípios que regem o documento, visando garantir: “o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.” (BRASIL, 1998, p. 13). No decorrer do referencial, aparece novamente a abordagem sobre o respeito à “pluralidade cultural”, em que é explicitada a importância do:

Acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação de crianças. A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil (BRASIL, 1998, p. 77)

Há também no volume 2 um subtítulo específico que trata do respeito à diversidade, contudo, de forma genérica. Ou seja, não há uma abordagem específica das questões referentes ao racismo institucional presente nos espaços de educação infantil. Segundo Oliveira (2017, p. 74):

A despeito de sua contribuição como referência curricular, na medida em que propõe diferentes formas de olhar para a realidade, tal como os PCNs, o RCNEI, embora não ignore o tema, sugere respeito à diversidade e pluralidade cultural e o acolhimento às diferenças. Ou seja, não se pode dizer que os RCNEI apresentem práticas educativas comprometidas com a superação do racismo e da desigualdade racial na educação infantil (OLIVEIRA, 2017, p. 74).

O documento tinha como proposta uma reformulação das práticas educacionais com as crianças pequenas, o que constituiu um avanço para o contexto de duas décadas atrás. Em contrapartida, tendo por base os estudos atuais, o formato da proposta baseado em conteúdos e objetivos compartimentados não contemplam os saberes infantis, nem o respeito às culturas próprias das infâncias.

Um ano mais tarde, em 1999, é publicada a Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sendo um documento normativo que propiciou fundamentações importantes às instituições de educação

infantil naquele momento. Trata-se de um documento breve com quatro artigos. Essa primeira versão das diretrizes não fez menção à questão étnico-racial, trazendo em seu artigo 3º, alínea “c”, apenas uma abordagem aos preceitos básicos de respeito à diversidade de manifestações artísticas e culturais.

O documento foi atualizado por meio de inúmeros debates, sendo publicada uma nova versão em 2009. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) vem, atualmente, constituir o principal documento para elaboração de políticas públicas e orientação de práticas pedagógicas na primeira infância. Conforme o Parecer 20/2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (BRASIL, 2009).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009), o DCNEI/2009 foi construído coletivamente por meio de fóruns, audiências e debates em reuniões regionais, além de contribuição de inúmeras universidades do Brasil. Destaco aqui as contribuições de grupos engajados com a educação para as Relações Étnico-raciais: o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e o GT 21 da Associação nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (Educação das Relações Étnico-Raciais). Devido aos esforços dos pesquisadores e militantes, o compromisso para a educação antirracista voltado à valorização da cultura negra na Educação Infantil aparece pela primeira vez de forma mais explícita.

No artigo 8º da Diretriz Curricular para Educação Infantil (DCNEI), que versa sobre a proposta pedagógica, há a seguinte regulamentação:

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: [...]  
[...] VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;  
IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2009).

Ao definir, nos incisos VIII e IX, com especificidade a importância de trabalhar a temática da cultura africana e afro-brasileira com as crianças pequenas, constata-se um significativo avanço. Essa abordagem marca o reconhecimento e a necessidade de enfrentamento do racismo e da discriminação racial presente, fato antes negado ou silenciado pelo ideário fortemente marcado pela negação do racismo que estrutura o contexto brasileiro. Ressalta-se que essa construção se deu após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana (DCNERER), aprovado em 2004, que abrange toda a educação básica e possibilitou avanço para os debates sobre a temática.

Assim, pode-se reconhecer que os avanços legais nem sempre trazem as mudanças efetivas para as ações cotidianas, mas a busca pelos direitos inicia-se pelas reivindicações de demandas para que, a partir delas, seja possível a elaboração de políticas públicas que garantam a construção de relações étnico-raciais mais justas.

Em âmbito da Educação Básica, o marco que trouxe grande avanço para a educação para as relações étnico-raciais foi a promulgação da Lei nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Fruto de mais de 50 anos de luta do movimento negro, essa lei torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras, contemplando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, valorizando a participação do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil. A lei institui a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 (LDB) nos artigos 26-A, 79-A e 79-B, incluindo a obrigatoriedade citada e instituindo o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A Lei 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que inclui a história e cultura indígena, não faz menção especificamente à educação infantil, no entanto, a EI constitui a primeira etapa da educação básica, sendo contemplada na Resolução CNE/CP 2004 e no Parecer CNE/CP 003/2004, explicitando a obrigatoriedade do trabalho com a temática:

Este Parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (BRASIL, 2004).

Considerando que as creches e pré-escolas constituem os primeiros contatos da criança em espaços de maior interação com a diversidade étnico-racial, são necessários olhares atentos às especificidades das infâncias. Dessa forma, a EI é contemplada tanto no Parecer CNE/CP 003/2004, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/2004.

Nas diretrizes citadas há diversas passagens que abordam a importância da educação das relações étnico-raciais em todos os âmbitos educacionais da educação básica e no ensino superior, como no seguinte trecho, em que se refere às providências a serem tomadas para a implementação de propostas para a educação das relações étnico-raciais: “os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar [...]”. Ainda que as diretrizes não enfoquem com a ênfase necessária as questões da educação para as relações étnico-raciais na primeira etapa da educação básica, propicia uma abertura para que a temática não seja desconsiderada.

Mesmo diante das limitações apresentadas no campo educacional da primeira infância, após a Lei 10.639/2003<sup>11</sup> e a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/2004, a luta ganhou maior visibilidade e obteve recursos, gerando produções de materiais de apoio, livros, pesquisas e estudos, o que trouxe avanços ao campo de forma ampla. Com isso, tem-se possibilitado um debate maior visando à superação de práticas educacionais que desconsiderem as raízes negras e africanas.

Quatro anos depois, tem-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (2009) uma abordagem bastante específica, na qual se observa um amadurecimento do debate, trazendo a questão do combate ao racismo e à discriminação racial como ações necessárias. A palavra “racismo” é abordada pela primeira vez, considerando os documentos citados que regem a EI no contexto atual, o que possibilita um maior reconhecimento e abertura ao diálogo sobre a educação das relações étnico-raciais, até então negligenciada.

Passaram-se nove anos desde a implementação da DCNEI/2009, e sua visibilidade real, estudo e aplicação ainda seguem longe do ideal. O desafio que se impõe é a aproximação dos estudos visando diálogos efetivos com os atores que vivenciam o cotidiano das práticas

---

<sup>11</sup> Essa lei foi alterada pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008, passando a incorporar também a história e a cultura dos povos indígenas.

nas creches e pré-escolas. Constata-se que as formações de baixa qualidade com poucas possibilidades para reflexão aprofundada, mesmo diante dos avanços na legislação apresentada. Nesse contexto, a ênfase nas abordagens de reconhecimento das demandas brasileiras em relação às questões étnico-raciais e às ações pedagógicas na educação de forma geral, conforme demonstradas nas pesquisas, seguem pautadas pela lógica da homogeneidade.

As práticas pedagógicas dentro desse contexto neoliberal, além de impossibilitarem a visibilidade às identidades não hegemônicas, seguem orientadas pelo ideário de que uma boa educação é aquela que oferece o maior número de conhecimentos no menor tempo possível, visando à exclusiva preparação da criança, desde o nascimento, para sua futura vida adulta. Nessa lógica, quanto mais acelerado é o aprendizado, mais a educação é considerada “de boa qualidade”, e assim, quanto menos se pautarem questões que enfoquem as demandas sociais e étnico-raciais, reforçando a ideia falsa de neutralidade, mais adequada estará a instituição escolar aos valores dominantes vigentes.

Nessa conjuntura, é elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que nasce num contexto de tensões e disputas dentro de uma grave crise democrática. Como destacado no editorial do dossiê sobre as primeiras versões do documento: “Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate”, por Anjos e Santos (2016), Gadotti (2016), Gomes (2017) e Coutinho e Moro (2017), a BNCC nasce no cenário de golpe parlamentar, que teve como marco a destituição da presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff, que segue repercutindo em perdas de direitos e de conquistas sociais e educacionais.

Segundo Coutinho e Moro (2017), houve duas versões preliminares da BNCC com ampla participação popular, na terceira versão. Dentro do contexto político destacado, os especialistas que atuavam nos processos iniciais foram afastados e não houve mais espaço para participação da sociedade civil.

Em relação à abordagem da temática étnico-racial no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) 2009, em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constatam-se trágicos retrocessos. Na versão definitiva da base para a EI, as abordagens que fazem menções sobre equidade racial, relações étnico-raciais ou racismo de forma específica são inexistentes. Identifica-se a abordagem de temáticas que enfatizam o respeito às diferenças, mas de forma superficial, denotando um caráter homogeneizador.

Nessa conjuntura, movimentos como o Escola sem partido (ESP)<sup>12</sup>, que se mobiliza com ideários de uma pretensa neutralidade nos espaços educacionais, se fortalecem, buscando a manutenção de discursos conservadores. Segundo Gadotti (2016), “as expressões ‘escola sem partido’ e ‘escola de partido único’ são sinônimos. Trata-se de uma escola sem pluralidade, sem liberdade, sem diversidade, sem inclusão, sem democracia, uma escola que segrega, que discrimina, que reprime” (GADOTTI, 2016, p. 153). Esse e demais grupos conservadores e religiosos emergiram no debate para construção da BNCC, ávidos pelo silenciamento de qualquer manifestação de garantias de direitos e pautas em prol das diversidades, sejam elas étnico-raciais, de gênero ou religiosas, dificultando avanços nos tratos sobre questões centrais à educação:

[...] há uma disputa em curso pela identidade da nação cujo maior perigo é a ideia de uma educação sem partido que se aproveita deste revestimento de BNCC impondo de modo inexorável uma mordaza e retardamento nas parcas conquistas sociais pautadas na diversidade. Isso já está sendo delineado quando são as políticas voltadas para as pautas dos movimentos sociais que são exoneradas, destituídas e aglutinadas na totalidade das políticas genéricas, imprecisas e superficiais (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2015, p. 64).

Segundo Souza (2016), esse silenciamento sobre as questões que possibilitam maior criticidade frente às temáticas como racismo, presente em nosso contexto, são indicadores de uma proposta que negligencia e desconsidera as diversas identidades e subjetividades, favorecendo uma educação monocultural que reforça as culturas e padrões únicos:

[...] a partir de uma “base” que não evidencia a perspectiva relacional e identitária presente na dimensão corporal, os corpos não têm cor, gênero, classe. Na medida em que não são problematizadas como temas da parte comum do currículo, questões inerentes à construção do pertencimento étnico-racial dos sujeitos, e da superação de desigualdades como as de gênero, silenciam-se educações do corpo para modos de ser menino e menina, para a negação do corpo negro e a hegemonia do corpo branco (SOUZA, 2016, p. 150).

Na versão definitiva, esse silenciamento e falta de aprofundamento no que tange às questões étnico-raciais ficam ainda mais evidentes. A menção a questões que podem remeter, mesmo que de forma superficial e indireta, às questões étnico-raciais, aparece em alguns pontos, como no campo de experiências. “O eu o outro e o nós” traz como um de seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses) o: “Perceber que as pessoas têm características diferentes, respeitando essas diferenças”. Nos direitos de aprendizagem aparecem questões como

---

<sup>12</sup> Para saber mais: [http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido\\_miolo.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido_miolo.pdf)

convivência e respeito às diferentes culturas e às diferenças entre as pessoas, ou ainda, no campo “Conhecer-se”, aborda: “construir uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento”.

As palavras raça, etnia, racismo, discriminação racial, negro ou afro-brasileiros não aparecem em nenhum ponto no documento destinado à EI, denotando que, nessa abordagem, dentro do que definem como “diferenças”, as tensões étnico-raciais brasileiras, marcadas historicamente pelas desigualdades e exclusões, não são explicitadas, perpetuando o ciclo de silenciamento e retroalimentando o racismo no Brasil.

No percurso explicitado até a recente construção da BNCC, há retrocessos significativos quanto aos discursos em prol da educação das relações étnico-raciais que vinham sendo construídas. No entanto, no contexto geral, não se pode negar os avanços alcançados nas últimas décadas, mesmo que insuficientes frente às inúmeras demandas, gerados dentro de um contexto de políticas públicas que viabilizou maiores diálogos.

Segundo Nilma Lino Gomes (2017), a luta do Movimento Negro em diversas instâncias, mesmo diante dos enfrentamentos e limites de atuação, foi decisiva para a construção de pensamentos mais críticos sobre as relações raciais brasileiras. Podemos ver, diante dos avanços e recuos, que “a luta não dá trégua. Mas não podemos desconsiderar que a sociedade brasileira, na atualidade, reconhece a existência do racismo e que os negros e as negras, aos poucos, ocupam mais espaços sociais políticos e acadêmicos” (GOMES, 2017, p. 19).

Nessa trajetória de luta por maiores espaços e diálogos referentes à educação das relações étnico-raciais, aqui, com ênfase na educação infantil, as formações docentes (inicial e continuada), mesmo diante de suas limitações, têm papel importante.

Frente aos desafios atuais, possibilitar diálogos, reflexões e trocas sobre as questões raciais, sem desconsiderar as especificidades do cotidiano da infância, abre caminhos e possibilidades na construção de pedagogias em prol da igualdade racial nos espaços de creches e pré-escolas. Essa temática será brevemente abordada na subseção posterior.

#### 2.4 DOCÊNCIA E FORMAÇÃO: DESAFIOS PARA A AMPLIAÇÃO DO DEBATE SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O histórico da docência na educação infantil, como já explicitado, é marcado por uma concepção assistencialista e compensatória aos pobres e negros, em sua maioria, e de preparação para a escola aos mais abastados. A atuação profissional nessa etapa era associada

à maternidade, ao feminino e ao cuidado, em que não se via a necessidade de conhecimentos específicos para o trabalho com crianças pequenas. As creches e espaços destinados às crianças de zero a seis anos eram vinculados a políticas de assistência social e saúde.

Segundo Rosemberg e Madsen (2011), as profissionais que atuam em creches e pré-escolas, sendo quase a totalidade composta por mulheres, são desvalorizadas em relação aos professores de outros níveis educacionais, pois, quanto menor a faixa-etária atendida, menor é a valorização e o prestígio social, assim como os salários que recebem.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação infantil legitima seu *status* educacional em decorrência das demandas sociais:

A Constituição de 1988 incorpora parte das reivindicações dos movimentos populares (Movimento Negro e Movimento das Mulheres) de forma a condenar práticas racistas e reconhecer a educação infantil como uma extensão do direito universal da educação. Foi a primeira vez na história do Brasil que se fez referências legais aos direitos das crianças, estabelecendo formas concretas de garantir seu amparo e sua educação (MORUZZI; TEBET, 2010, p. 29).

Nesse cenário, a LDBEN (1996) indica que, para atuar na educação infantil, o profissional pode ter a formação em qualquer curso de licenciatura, sendo admitida a formação em nível médio na modalidade normal, especificada no Artigo 62 do Título VI:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em Universidade e Institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Foi inicialmente estipulado que até o final da década da educação (1997-2007), fossem admitidos apenas professores com nível superior, meta instituída no parágrafo 4º do artigo 87 da referida lei: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Essa redação foi alterada por meio da Resolução CNE/CEB n.º 1 de 20 de agosto de 2003 e pelo Parecer do CNE/CEB 03/2003, estabelecendo os direitos de atuação docente aos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal.

A educação infantil, diante dos avanços acadêmicos e como campo de educação mais reconhecido, enfrenta novos desafios e disputas. A atuação docente com crianças de zero a cinco/ seis anos nessas últimas quatro décadas tem buscado sua identidade no campo profissional frente a inúmeras tensões. Essas tensões configuram-se seja quanto à finalidade do trabalho com crianças pequenas, em que há uma forte tendência escolarizante e

conteudista, ou em relação ao que vem a ser a função do professor em espaços que demandam cuidados e ações educativas.

A formação docente nos cursos de licenciatura em pedagogia, como formação inicial e cursos de especialização, de extensão e formações nos espaços de trabalho, como formação continuada, constitui-se bases que viabilizam, ou deveriam viabilizar, a construção dos fazeres pedagógicos em consonância com as atuais demandas e especificidades da infância.

Dentro desse processo, é urgente considerar as questões que constituem as crianças como sujeitos de direitos, em que questões sociais, de gênero e étnico-raciais são inerentes aos espaços de convivência da Educação Infantil.

Nesse processo, a formação para além de estudos psicológicos desenvolvimentistas sobre a criança necessita reconhecer de forma mais crítica as relações sociológicas inerentes ao cotidiano da infância. Para tanto, a formação de professores necessita tocar questões que abarquem em maior profundidade as relações raciais e tensões que estruturam nosso contexto social.

A questão étnico-racial é um desses pontos nevrálgicos que necessitam de maior aprofundamento e compreensão nos espaços de formação docente. A temática nas creches e pré-escolas segue orientada por ideais eurocentrados reforçados pela falta de formação.

A educação das relações étnico-raciais, em todas as instâncias educacionais, é ainda pouco ou mal abordada. No que se refere à formação inicial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, em seu artigo 1º, aborda a responsabilidade das instituições de ensino superior:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004).

O parecer explicita que os sistemas de ensino e os estabelecimentos de educação, em todas as instâncias, deverão providenciar ações visando à implementação das diretrizes,

resoluções e pareceres citados. Ressalta-se, aqui, as questões direcionadas à formação docente, nas quais deverão ser providenciadas:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004).

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Ensino médio, Educação de Jovens e adultos como processo de educação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior (BRASIL, 2004).

Os avanços legais instrumentalizam a luta pela implementação de ações concretas frente às demandas da população negra, constituindo avanços significativos no trato com a temática. No entanto, é preciso reconhecer, também, suas limitações, e não atribuir à educação um viés salvador, pelo qual, com ações pedagógicas e mudanças curriculares, possa-se dar conta de transformar as complexas desigualdades raciais do contexto brasileiro, conforme explicita Rosana Monteiro (2010):

[...] é preciso afirmar que as desigualdades sociais vivenciadas pela população negra, que tem por base à questão racial, ou seja, decorrem do racismo, não podem ser resolvidas apenas e tão somente por uma política educacional de cunho curricular. Pode-se incorrer aqui no equívoco de outras épocas em que se colocava para a educação escolar a tarefa de transformar a sociedade. Ora, a educação escolar guarda em si, por sua natureza e função, a tarefa de formar as novas gerações. No entanto, sem cairmos nos extremismos de vê-la de forma romântica, como a salvadora da sociedade, ou como aparelho de estado que apenas reproduz a sociedade tal como ela é, como afirmavam as teorias reprodutivistas de Althusser, Bourdieu e Passeron nos anos 1970, não se pode negar que a educação escolar reflete a forma histórica do Estado na contemporaneidade que, por sua vez reproduz as condições de reprodução do capital no contexto de sua mundialização. Mas, há brechas em que os indivíduos podem atuar, dentro de um determinado horizonte de possibilidades, no sentido de transformar as estruturas vigentes (MONTEIRO, 2010, p. 91).

A busca por essas brechas de atuação, os espaços para debates, diálogos e trocas constituem importantes caminhos para a construção de pedagogias em prol da igualdade racial. Segundo Nilma Lino Gomes (2005), no campo da educação das relações étnico-raciais é preciso garantir muito mais que o acesso a informações e politização dos docentes, sendo necessário um debate mais aprofundado sobre os valores e representações que os profissionais possuem sobre o negro.

Como possibilidades, a autora enfatiza a importância das trocas entre diferentes escolas, em parcerias com organizações e movimento negro, para que haja um intercâmbio de saberes e ações exitosas, pois, mesmo diante das pesquisas que vêm denunciando as ações discriminatórias nas escolas, existem inúmeras ações de resistência de construção de pedagogias promotoras da igualdade racial que podem ser mapeadas, divulgadas e compartilhadas. “Assim, quem sabe, os professores deixarão de perguntar o quê e como fazer, para se relacionarem com quem já tem feito há muito tempo” (GOMES, 2005, p. 152). Frente a esse contexto, é preciso ações coletivas para que as práticas nesse campo sejam fortalecidas.

Outro ponto abordado por Gomes (2005) é o conhecimento das trajetórias de lutas, demandas e conquistas da população negra e do movimento negro, que impulsionaram as conquistas até então, a fim de que esses profissionais possam ampliar o olhar diante das possibilidades de ações em prol da construção de propostas educacionais que visem o enfrentamento ao preconceito racial.

Lucimar Rosa Dias (2012) traz em suas pesquisas e estudos o processo de apropriação dos saberes relacionado à temática por docentes de educação infantil, revelando que formações que permitam reflexões, diálogos e trocas entre os pares são processos primordiais para o fomento de práticas comprometidas com a equidade racial, considerando as possibilidades no contexto da primeira infância.

As ações voltadas à formação docente necessitam ser embasadas e atender os eixos “interações e brincadeiras” (DCNEI) que fundamentam as práticas com crianças pequenas, considerando que a abordagem agrega as questões do cuidado, do respeito às infâncias e suas culturas.

Garantir ações formativas que possibilitem o reconhecimento do racismo institucional presente nos espaços da educação infantil é fundamental. Para os profissionais que trabalham com crianças em creches (bebês e crianças bem pequenas), a sensibilidade frente à temática deve se fazer ainda mais presente, pois é preciso reconhecer que ações racistas podem estar presentes e naturalizadas nos momentos de cuidado e afeto ou de acolhimento e rejeição a determinadas crianças e pertencas étnico-raciais.

As mudanças almeçadas necessitam de diálogos aprofundados em todos os campos da docência, assim como cita Munanga (2005), ao mencionar que “apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima” (MUNANGA, 2005, p. 17). Segundo o autor, somente a partir da

desconstrução de ideais racistas enraizados é que se pode, então, mobilizar-se para elaboração das estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo.

Mesmo diante das demandas urgentes para a efetivação de políticas públicas que assegurem formações mais amplas para a EREER, há dificuldade em pautar a questão em âmbito de políticas públicas ou no interior das instituições escolares, setores estes em que são vistas inúmeras resistências quanto à abordagem da temática. Segundo Dias (2012), os cursos com a abordagem das questões da EREER possuem pouco espaço no concorrido currículo e na agenda de formação dos professores, em especial, na educação infantil, causado pelo contexto que nega as tensões raciais e tende a se esquivar do tratamento mais aprofundado do assunto.

Aliado às resistências já instituídas num cenário democrático instável, as dificuldades ficam ainda maiores. Nesse contexto agressivo de políticas neoliberais, há um gradativo desmonte das políticas de igualdade racial construídas nesses últimos anos, aliado à diminuição de recursos:

Uma das ações mais problemáticas para a Educação com a instituição do novo governo foi a aprovação da emenda constitucional nº 95 em dezembro de 2016, que prevê o congelamento por 20 anos dos gastos públicos em várias áreas, dentre elas a social. Com tal aprovação teremos recuo no investimento em educação, sendo que o valor de 6% do PIB investido até então já não era suficiente, então o que esperar com a previsão de diminuição de recurso em um cenário marcado por tantas desigualdades? (COUTINHO; MORO, 2017, p. 354).

Com a redução de recursos, as políticas públicas de formação tendem a retroceder. No entanto, mesmo diante das dificuldades e desafios que se configuram no presente contexto, é possível e necessária a articulação de formas de “resistências democráticas”. Segundo Gomes (2017), isso se torna possível por meio da construção de espaços para que os diálogos, as reflexões críticas, as formações e as trocas em busca de viabilização de ações visando realidades mais igualitárias prossigam e possibilitem novos olhares nos espaços educacionais.

Ao abordar os conceitos de igualdade racial e diversidade, adentra-se um campo de estudo bastante complexo e multifacetado. Para fins de desenvolvimento dessa pesquisa, sem intenção de esgotar o assunto, a subseção seguinte apresenta as reflexões de alguns autores que abordam esses conceitos em âmbito das relações étnico-raciais.

## 2.5 IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

As questões no campo educacional, quando abordam as temáticas da igualdade e diversidade racial, podem gerar inúmeros entendimentos, podendo, inclusive, dar margem a ideias que remetem a generalizações. A homogeneização fomenta pensamentos e ações que não contemplam a real necessidade de enfrentamento ao racismo estrutural e institucionalizado brasileiro.

Pensar a diversidade étnico-racial brasileira remete a questões amplas que se ramificam, mas, para o desenvolvimento do presente estudo, serão enfocados os conceitos de igualdade étnico-racial e diversidade étnico-racial. Esses são termos que se inter-relacionam e propiciam subsídios na elaboração de ações no campo da educação das relações étnico-raciais.

No campo educacional da primeira infância, a valorização da diversidade étnico-racial, pensada como caminho para efetivação da igualdade, possibilita a reflexão sobre como esses espaços etnocentros atuam na constituição das subjetividades das crianças negras. A escola, de forma geral, ratifica e recria o padrão racial imposto. Portanto, pensar em espaços educacionais diversos fortalece ações de contestação da histórica única, de modos de ser únicos, tidos, até então, como referências de superioridade.

Vandebroek (2013), ao tratar da questão da construção de propostas nos espaços educacionais da primeira infância, salienta duas possíveis armadilhas: a negação da diversidade e o essencialismo. A negação da diversidade remete à ideia de uma pretensa igualdade, na qual se omitem as diferenças e há a ideia de que todos devem ser tratados da mesma forma, considerando a média do que vem a ser a criança ideal. No entanto, essa criança média é vista na escola como aquela que contém os requisitos esperados de acordo com os valores dos adultos que ali atuam, ou idealizados no contexto social (membro de família nuclear, classe mais próxima à classe média e branca). “Isso pode facilmente levar ao que é denominado como ‘racismo por omissão’: a negação dos diferentes pertencimentos da criança, como resultado de uma convicção bem intencionada de não discriminar” (VANDEBROECK, 2013, p. 15). Ou seja, a partir da ideia “somos todos iguais”, tende-se a homogeneizar e desconsiderar as diferenças.

A segunda armadilha referida por Vandebroek (2013) é o essencialismo, e enfoca enquadramentos sobre a criança de forma determinista em relação à pertença étnico-racial, ao gênero, a sua origem familiar ou condição social, criando, assim, estereótipos como: crianças negras são mais agitadas, crianças oriundas de famílias monoparentais apresentam problemas de comportamento, ou ainda, supor a existência de uma “cultura africana” ou uma “cultura indígena” sem considerar as pluralidades étnicas e culturais existentes.

Pensar a igualdade sem negar a diferença, e na diferença sem incorrer ao essencialismo, torna-se o desafio para que se avance nas ações formativas junto às docentes e, por consequência, seja possível garantir espaços educacionais que se embasem nos valores da igualdade racial.

O direito à representatividade para que histórias, vivências e narrativas da população negra, em suas multiplicidades e riquezas de saberes, sejam contempladas no contexto social e educacional, é uma luta antiga do movimento negro. Este, historicamente, tem buscado espaços mais justos, equânimes e que respeitem as especificidades das demandas negras, pautando as questões da negritude nos inúmeros campos de atuação. Nesse cenário, seguem na elaboração de estratégias e propostas com o objetivo de diminuição das disparidades presentes no contexto brasileiro.

As questões apresentadas remetem a proposições, debates e estudos visando à concretização da máxima de Santos (2003), bastante citada, pois traduz a ideia das garantias de direitos frente às igualdades e diferenças:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

No entanto, Rosemberg (2014) pontua que, em termos de propostas práticas e políticas, esse ideal está ainda distante de ser compreendido e, quiçá, vivenciado. A produção científica no campo das práticas voltadas à educação das relações étnico-raciais na educação infantil demonstra que ainda há grandes barreiras a serem transpostas para que esses direitos sejam efetivados.

Pesquisas realizadas a partir de 1990 (OLIVEIRA, 1994; GODOY, 1996; DIAS, 1997; CAVALLEIRO, 1998) já indicavam o racismo e o preconceito presentes nos contextos das creches e pré-escolas. As pesquisas atuais seguem trazendo dados similares de silenciamento frente à temática racial ou de práticas inadequadas junto às crianças. No entanto, as pesquisas no campo se ampliaram, embora estejam aquém das demais etapas da educação básica<sup>13</sup>, o que possibilita maiores aprofundamentos, assim como, alguns avanços na elaboração de materiais de apoio visando à construção de espaços de valorização da igualdade racial nas creches e pré-escolas.

---

<sup>13</sup> Assunto que será abordado na subseção 4.1, que apresenta a pesquisa realizada no repositório CAPES, elucidando as dissertações e teses desenvolvidas que tratam da interlocução entre educação das relações étnico-raciais e educação infantil.

Na subseção que se segue serão destacados dois materiais que têm por objetivo ampliar os saberes, sistematizar e divulgar práticas positivas de promoção à igualdade racial na educação infantil.

## 2.6 SUBSÍDIOS PARA PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação étnico-racial na educação infantil tem ganhado maior visibilidade nas duas últimas décadas. Com isso, as pesquisas no campo têm sido ampliadas e a busca por materiais e possibilidades para realização das propostas junto às crianças tem se constituído como campo de pesquisa, oportunizando a elaboração de materiais de estudo e de ampliação de práticas que possibilitam a compreensão da especificidade do trabalho nas creches e pré-escolas, trazendo indicativos de ações que favoreçam a promoção da igualdade racial.

Destaca-se nessa seara o material intitulado “Orientações e Ações para a educação das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2006), elaborado em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), trazendo subsídios para práticas educacionais no campo da Educação das Relações étnico-raciais na educação. O material apresenta em seu capítulo inicial a abordagem na educação infantil, enfocando alguns campos para se pensar as propostas nas creches e pré-escolas: cuidar e educar, o afeto, a relação com as famílias, religiosidade e socialização.

No subtítulo “Sugestões de atividades”, abordam-se propostas para que a educação das relações étnico-raciais esteja inserida no trabalho pedagógico da escola, e não somente contemplada em atividades pontuais descontextualizadas. As propostas apresentadas trazem alguns subsídios para o trabalho sem a intenção de gerar modelos que devem ser seguidos, já que é enfatizada e exigida a consonância com as diferentes realidades e comunidades escolares.

A primeira abordagem trata da construção do calendário escolar, que necessita ser repensado e reelaborado coletivamente, contemplando a diversidade étnico-racial. A partir de alguns questionamentos quanto às datas que as unidades escolares de educação infantil têm como importantes, reflete-se sobre as permanências de algumas comemorações: Essas datas contemplam a realidade da comunidade? Existem personalidades locais (artistas, ativistas, artesãos, etc.) que mereceriam ser lembrados e não o são? Dessa forma, o objetivo é visibilizar as figuras notáveis na comunidade e os conhecimentos locais, gerando espaços de valorização e reconhecimento da pluralidade que compõe os diferentes contextos brasileiros.

Enfatiza-se, sobre isso, o artigo 79-B da LDBEN (BRASIL, 2006), que inclui a data 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no calendário escolar. A data remete ao dia da morte de Zumbi, em 20 de novembro de 1695 – o grande líder do Quilombo dos Palmares. Essa data contrapõe-se ao dia 13 de maio (dia da abolição), enfatizando a luta histórica de resistência dos negros e negras escravizados.

O documento segue com a abordagem da expressão oral e da literatura como recursos para o trabalho e, ao final, traz uma bibliografia comentada com algumas sugestões de livros infantis. Apresenta propostas de trabalho com brincadeiras e contos, enfatizando a importância de se buscar outras referências para além dos contos tradicionais de origem europeia, como os contos africanos, indígenas, latino-americanos e orientais, contemplando a riqueza cultural dos inúmeros povos.

Na sequência, traz o trabalho com canções, musicalidade e instrumentos, que constituem caminhos para a ampliação das propostas. No entanto, é preciso atenção aos conteúdos das letras, em especial das cantigas antigas, de modo que não tragam representações negativas sobre a população negra.

Os espaços das creches e pré-escolas são repletos de imagens com decorações, fotos, desenhos, cartazes e murais que, em sua maioria, têm representações industrializadas ou feitas por adultos. Além da pouca participação das crianças e famílias na composição da decoração desses espaços, há outra questão agravante que diz respeito à ideia do padrão racial branco como referência, ou ainda, a representação negra de forma estereotipada, como revela a pesquisa de Souza (2016): “Crianças negras em escolas de alma branca”. Sendo assim, os recursos imagéticos presentes nesses espaços precisam contemplar as diferentes pertencas raciais, para que se construam espaços em consonância com as práticas promotoras de igualdade racial.

O documento, ao final, trata do trabalho com o corpo humano, diferenças físicas, cor de pele e textura dos cabelos, esclarecendo as curiosidades a esse respeito, como por exemplo, a melanina (pigmento que dá coloração à pele) e as origens de cada povo.

Essas orientações, publicadas em 2006, possibilitam alguns recursos para o início do trabalho na educação infantil, contudo, transcorridos 12 anos de sua elaboração, ainda constituem desafios bastante atuais na implementação das propostas. No entanto, são possibilidades, e como tais, necessitam ser repensadas, reelaboradas e atualizadas em acordo com cada contexto. Assim, as pesquisas e estudos precisam ser constantes e, atualmente, há maior variedade e qualidade de livros infantis que possam atender essa demanda e possibilitar o enriquecimento do trabalho.

O segundo material de estudo que traz propostas específicas à educação infantil é o intitulado “Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial” (2012), elaborado sob a coordenação geral de Hédio Silva Jr, Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho e o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), em parceria com o Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores. O material é composto por um documento disponível para download gratuito<sup>14</sup> e por quatro vídeos compilados em um DVD, os quais apresentam experiências desenvolvidas em duas unidades educativas.

O mesmo é dividido em três capítulos, cujo primeiro aborda a temática “Gestão – Todos juntos”, que explicita a necessidade do trabalho integrado para que se alcancem mudanças efetivas:

As Secretarias de Educação dos municípios, por meio de suas equipes técnicas, os gestores das unidades educativas, diretores, coordenadores pedagógicos, os professores e equipe de apoio, as famílias e a comunidade precisam se unir com o objetivo de transformar a situação de discriminação existente nos ambientes escolares (SILVA JR; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 13).

Sendo assim, enfatiza que o ideal é que as ações ocorram em âmbito coletivo, buscando parcerias para que ações se fortaleçam. No Capítulo 2, aborda “A organização dos espaços, materiais e tempos para apoiar as práticas promotoras da igualdade racial”, trazendo subsídios para a escolha de materiais, livros e recursos para a composição dos espaços, assim como, propostas para a organização da rotina. No Capítulo 3, enfoca o planejamento e o desenvolvimento de boas práticas para a igualdade racial em consonância com as DCNEIs, contemplando dois eixos: identidade afro-brasileira e patrimônio cultural. O material também traz alguns relatos de vivências nos quadros “Direto da prática”, os quais enriquecem os textos e possibilitam a compreensão das propostas no contexto real das rotinas das creches e pré-escolas.

Assim, têm-se como exemplo os dois materiais mencionados direcionados às práticas na educação infantil disponibilizados na internet, os quais podem subsidiar ações no campo da educação das relações étnico-raciais.

A elaboração de metodologias adequadas e fundamentadas é a base para que não sejam cometidos erros gerados por práticas superficiais ou estereotipadas que reforçam a discriminação, o racismo e o preconceito, ao invés de combatê-los.

---

<sup>14</sup> Material completo disponível em:

[https://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/revistadeeducacaoinfantil\\_2012.pdf](https://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/revistadeeducacaoinfantil_2012.pdf). Acesso em 25/11/2018.

Segundo Dias (2012), o trabalho com as crianças pequenas não deve remeter a discursos e imagens a respeito da negatividade do preconceito racial ou do período da escravidão, e sim, abordar a valorização e reconhecimento do patrimônio histórico e cultural da cultura africana e afro-brasileira em suas múltiplas e ricas linguagens.

No trabalho com crianças de zero a três anos, além das propostas apresentadas com musicalidade, recursos visuais, livros e demais materiais que enfoquem o reconhecimento cultural africano e afro-brasileiro, as ações que envolvem o afeto, o toque e a valorização das características físicas de todas as crianças precisam permear as interações:

Todos os meninos e meninas têm o direito de serem respeitados no ambiente da educação infantil, o pente, o creme para pentear, o toque de afeto entre os/as adultos/as e as crianças são alguns elementos que contribuem para a formação do sentimento de pertencimento e representatividade no coletivo da creche e são experiências que devem ser vividas por todas as crianças, independente de seu pertencimento racial (SOUZA; DIAS; SANTIAGO, 2017, p. 49).

O trabalho com as crianças na creche perpassa as ações de atenção cotidianas nos contextos entre cuidar e educar. Portanto, as propostas que objetivam a promoção da educação da igualdade racial, além das comemorações, atividades isoladas e projetos específicos, precisam ser vivenciadas como valores orientadores de todas as ações, visando à igualdade racial.

Dias e Catanante (2017) nos trazem a reflexão referente aos cuidados na abordagem da temática com foco na igualdade racial na educação infantil, afirmando que “não se defende que o trato com a ERER seja a partir da espontaneidade, do senso comum, sem apuro teórico; ao contrário, como outro campo do conhecimento qualquer, ele possui conceitos, pesquisas, acúmulo de conhecimentos” (DIAS, CATANANTE, 2017, p. 108).

Partindo dessas premissas, o campo necessita de constantes atualizações, aprofundamentos e ressignificações, visando pesquisas e práticas que, de fato, favoreçam ações de promoção da igualdade racial.

Na próxima subseção serão apresentadas as teses e dissertações defendidas entre os anos de 2013 e 2017, identificadas no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que abordam a intersecção entre educação infantil, educação das relações étnico-raciais e formação docente.

## 2.7 PESQUISAS QUE ABORDAM A INTERSECÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE (2013-2017)

Para obtenção de dados referente às pesquisas no campo das Relações Étnico-raciais na EI e verificação das abordagens atuais, foi realizada uma consulta prévia das dissertações e teses defendidas de 2013 a 2017. Para as informações coletadas, considerou-se o ano de 2013 como marco, devido à transcorrência de dez anos da homologação da Lei 10.63/2003.

A presente análise não objetiva identificar todos os estudos acadêmicos que abordam a temática, mas sim, busca trazer subsídios parciais, possibilitando a visão introdutória necessária para os encaminhamentos da pesquisa, considerando um recorte dos conhecimentos atuais elaborados no campo.

A partir desses pressupostos, visando verificar se o contexto sorocabano já havia sido objeto de pesquisa acadêmica em nível de mestrado e doutorado nessa temática, considerou-se como base de busca o repositório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi realizada a busca avançada a partir dos descritores: Sorocaba ou sorocabana (o) e Educação infantil e Relações étnico-raciais. Não sendo encontrada, nesse repositório, nenhuma pesquisa que abrangesse os estudos das Relações Étnico-raciais no campo da EI com foco na rede municipal pública da cidade de Sorocaba (SP), a mesma pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em que obtivemos a mesma constatação.

No entanto, uma edição da Série Apontamentos, organizada por Marcos F. Martins e Adriana Varani, intitulada “Educação das relações étnico-raciais: Apontamentos críticos e a realidade da região de Sorocaba” traz em sua parte IV: “Educação para as relações étnico-raciais na cidade Sorocaba”, a abordagem de uma pesquisa realizada na região de Sorocaba/SP. Como instrumento para angariar os dados, foram elaborados questionários com perguntas quanto à formação inicial e continuada sobre Educação das relações étnico-raciais às docentes das instâncias municipais e estaduais.

A pesquisa abrangeu 171 professores da rede pública de educação básica de Sorocaba (SP) e região. Os estudos apresentados, com enfoque mais amplo, possibilitaram uma visão panorâmica de como a temática vem sendo abordada. Segundo (VARANI; MARTINS; SILVA; PEREIRA; LIMA, 2015), a pesquisa possibilitou constatar a precária formação dos docentes e que as ações voltadas a questões étnico-raciais no contexto escolar vêm sendo

abordadas de forma reducionista e pontual (datas comemorativas, projetos específicos), constituindo-se em ações carentes de estruturação.

Numa segunda abordagem, foi realizada uma pesquisa no repositório de teses e dissertações da CAPES, de forma mais ampla, considerando o contexto nacional e com a utilização dos descritores: “Educação Infantil” e “relações étnico-raciais”, abrangendo pesquisas de mestrado/doutorado entre os anos de 2013 e 2017.

A partir desta busca inicial foram encontrados 42 resultados, os quais passaram por verificação do título, resumo e/ou palavras-chaves a fim de identificar se faziam alusão à temática da educação das relações étnico-raciais na educação infantil. Com base neste critério, foram selecionadas 27 pesquisas.

Como segundo critério para delimitação dos trabalhos, foi realizada a busca a partir dos descritores: “educação infantil”; “relações étnico-raciais” e “professores” ou “professoras” ou “docentes”, sendo encontrados 25 resultados. Dentre esses, foram considerados os que traziam como foco de pesquisa os docentes da educação infantil, totalizando 11 trabalhos, sendo nove dissertações e duas teses, elencadas no quadro a seguir.

Quadro 2 - Dissertações e teses que abordam a intersecção Educação Infantil; Educação das relações étnico-raciais e Formação docente (2013-2017)

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR /ANO</b>	<b>TIPO DE TRABALHO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um CME. I de Goiânia: entre a teoria e a práxis'	ALVARENGA, Hilda Maria. (2015)	Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Relações étnico-raciais: orientações, leis e práticas nas instituições de educação infantil	BITTENCOURT, Simone Vanzuita. (2013)	Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras da educação infantil	CASTRO, Moacir Silva de. (2015)	Dissertação	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
A criança negra: representações sociais de professores de educação infantil	COSTA, Regiane de Assunção. (2013)	Dissertação	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação.	COSTA, Marcelle Arruda Cabral. (2013)	Tese	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
A promoção da igualdade racial e a política da formação dos professores na educação infantil em belo horizonte'	FEITAL, Lisa Minelli. (2016)	Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
“Tia, existe flor preta?”: educar para as relações étnico-raciais	PEREIRA, Erika Jennifer Honorio. (2015)	Dissertação	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil	ROSA, Daniele Cristina. (2014)	Dissertação	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
Formação docente: compreendendo a abordagem da diversidade e da diferença na infância como ações de cuidar e educar	SANTOS, Claudia Elizabete dos. (2015)	Dissertação	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
A educação das relações étnico-racial na formação de professores/as da educação infantil no município de Curitiba (2010-2015)	SILVA, Flavia Carolina da. (2016)	Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Legal ao real: A Abordagem das Políticas Étnico-Raciais na Formação Continuada de Professoras (es) da Educação Infantil	LEAL, Mariele Ferreira do. (2017)	Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFSM
Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo	OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. (2017)	Tese	Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

Fonte: Pesquisa realizada no repositório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Analisando as presentes pesquisas, fica evidente que a abordagem da Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Infantil segue permeada pela falta de formação docente e pelo racismo institucionalizado, fato esse intrincado à tensão do trato do assunto no contexto social brasileiro e marcado pelo mito da democracia racial.

As propostas, de forma geral, apontaram que formações continuadas de professores em relação ao campo de estudos da educação para as relações étnico-raciais se apresentam como fator importante em prol de ações que visem à efetivação de práticas antirracistas junto a crianças de zero a cinco anos.

Verifica-se que a abordagem de questões educacionais que envolvem racismo, preconceito e discriminação racial, representatividade negra e trabalho com a história e cultura africana e afro-brasileira traz em seu bojo inúmeras barreiras. Ainda, quando atrelado a questões e atores que atuam na educação infantil, depara-se com desafios ainda mais específicos e complexos, em que é preciso considerar, dentro dessa problemática, o contexto de subalternização e precarização do trabalho docente na educação infantil, muitas vezes visto como um trabalho menos importante.

O fato de haver apenas dois trabalhos de tese de doutorado denota que a temática vem sendo abordada por pesquisadores iniciantes. Ao realizar a pesquisa no repositório de teses e dissertações da CAPES utilizando os descritores “étnico-raciais” e as diferentes etapas educacionais da educação básica, considerando todas as pesquisas realizadas até o dia 17 de novembro de 2018, verificou-se que a Educação Infantil no campo dos estudos étnico-raciais segue com menor visibilidade, se comparada às demais etapas educacionais da educação básica: sendo 61 resultados para a educação infantil, 140 para o ensino fundamental e 71 para o ensino médio.

Fúlvia Rosemberg (2012) enfatiza como a pesquisa sobre as relações étnico-raciais que abordam a EI são escassas, destacando que, quanto menor a faixa-etária atendida no campo educacional, menos são consideradas:

As pesquisas vêm estudando, principalmente, processos de exclusão de crianças negras no âmbito da educação a partir do ensino fundamental. As pesquisas relacionadas à educação infantil são raras e recentes, e, mesmo assim, se circunscrevem à pré-escola e ao pré-escolar. São raríssimas as pesquisas que focalizam a creche e as crianças de 0 a 3 anos (ROSEMBERG, 2012, p. 40).

Essas abordagens denotam que, mesmo diante de alguns avanços das pesquisas na área, ainda há inúmeros desafios para que realmente haja uma real ampliação e aprofundamento no campo. Pesquisas sobre as RER em creches e pré-escolas, como destacado, constituem um campo pouco explorado e que somente começou a ganhar algum espaço nas últimas décadas.

Considerando os pressupostos discutidos, sendo esses os estudos iniciais para a elaboração e construção da presente pesquisa, serão enfatizados na próxima seção os

caminhos metodológicos, escolhas dos instrumentos de pesquisa e suas justificativas frente à pergunta orientadora. Serão também retomados os objetivos desta dissertação e contribuições ao campo da educação das relações étnico-raciais na educação infantil, com enfoque nas concepções docentes.

### **3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SOROCABA**

Neste capítulo será enfatizada a educação das relações étnico-raciais no contexto sorocabano. A partir dos estudos apresentados será possível obter um recorte da realidade atual da cidade, observando como as questões étnico-raciais vêm sendo abordadas ou negligenciadas na educação básica, com ênfase na educação infantil.

Na primeira parte consta uma breve caracterização da cidade de Sorocaba (SP), com alguns apontamentos, dados e desafios atuais referentes à educação infantil da rede pública municipal.

Na segunda subseção são explicitadas as metas assumidas no Plano Municipal de Educação 2015-2025 e no Plano Municipal para Primeira Infância 2016-2026, com a abordagem da temática da educação para as relações étnico-raciais na cidade de Sorocaba (SP).

Encerrando esta seção, são apresentados dados referentes à formação continuada na cidade entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2018, analisando se a educação das Relações Étnico-raciais foi abordada em algum momento em alguma das propostas formativas. Considerou-se esse período devido à construção do Plano municipal de educação e do Plano municipal para primeira infância, os quais têm os anos de 2017 e 2018, respectivamente, como prazos para implementações de ações formativas no campo da EREER na cidade.

#### **3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SOROCABA (SP)**

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), até 2017 Sorocaba possuía uma população estimada de 659.871 pessoas. Considerando o último Censo de 2010, tem-se um total registrado de 586.625 habitantes.

Quanto à autodeclaração de raça/cor, o último censo demográfico realizado em 2010 pelo IBGE, constatou a distribuição de brancos (74,45%), pardos (20,26%), pretos (4,06%), amarelos (1,12%) e indígenas (0,10%). Dessa forma, o grupo de pessoas negras (pardos e pretos) representa 25,06%. Comparado aos dados do censo anterior (2000), a população que se autodeclara parda ou preta em Sorocaba cresceu em 65,1%.

Esse aumento em Sorocaba é bastante significativo, se comparado à média do crescimento registrado no Brasil no mesmo período, que foi de 28%<sup>15</sup>. Segundo Soares (2008), houve, em algum momento, entre anos de 1996 e 2001, uma mudança na forma com que as pessoas compreendiam e enxergavam sua pertença étnico-racial. Percebe-se um maior reconhecimento e valorização da identidade negra, fato este que pode ser uma das explicações para o aumento considerável de autodeclarados pardos e pretos na cidade.

Considerando a população de crianças pequenas, segundo o último censo de 2010, eram 28.712 crianças de zero a três anos, e 14.898 de quatro a cinco anos. Para atendimento educacional dessa faixa etária, Sorocaba possui um total de 110 Centros de Educação Infantil Municipais e 90 instituições particulares.

Segundo o Plano Municipal para a Primeira Infância (PMPI), há um total de 11.931 crianças de zero a seis anos inserido no Cadastro Único<sup>16</sup>, do qual 6.955 são beneficiárias do Programa Bolsa Família. Isso indica que 6.955 crianças de zero a seis anos estão inseridas em famílias cuja renda per capita é inferior a R\$140,00, indicando situação de vulnerabilidade social.

A rede pública municipal conta, segundo censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2013, com 12.365 crianças matriculadas em pré-escolas e 9.070 em creches. Atualmente, existem 17 instituições conveniadas, sendo seis denominadas de Educação Especial e 11 para atendimento às crianças na modalidade creche<sup>17</sup>.

No contexto da educação infantil, há uma grande demanda por creche (zero a três anos). Segundo dados divulgados no documento Plano Municipal pela Primeira Infância 2016-2026, as informações do Cadastro Único da Educação, que registra as solicitações das famílias que aguardam por uma vaga, a demanda atual reprimida na cidade é de aproximadamente 2.000 vagas, sendo as regiões Norte e Oeste as com maior déficit.

---

<sup>15</sup> Análise feita na reportagem “População negra cresce e representa 25% dos sorocabanos, revela IBGE” por Rosimeire Silva 19/11/12. Equipe Online - [online@jcrucruzeiro.com.br](mailto:online@jcrucruzeiro.com.br) - Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/435221/populacao-negra-cresce-e-representa-25-dos-sorocabanos-revela-ibge- acesso em 28/05/2018>.

<sup>16</sup> O CadÚnico é o instrumento de identificação e caracterização socioeconômica das famílias brasileiras de baixa renda, onde inclui-se as famílias com renda mensal por pessoa de até meio salário mínimo ou as famílias que possuem renda mensal de até três salários, onde a partir desse cadastro as famílias podem ter acesso ao Bolsa família e demais programas sociais.

Informações obtidas: <https://cadunico.site/cadunico-em-sorocaba-sp/> acesso em 01/06/2018.

<sup>17</sup> Informações obtidas no site oficial da secretaria de educação: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/escolasmunicipais/entidades-conveniadas-2/> acesso em 31/05/2018.

De acordo com os dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais do Ministério da Educação (MEC) de 2013<sup>18</sup>, havia 683 professoras de educação infantil na cidade de Sorocaba, considerando as creches e pré-escolas. Em busca de dados atualizados de 2018, foi feita solicitação à secretaria de recursos humanos da Prefeitura Municipal de Sorocaba, a qual informou, via correio eletrônico, que há um total de 1.021 professoras (es) efetivas (os) e 109 contratadas (os) em regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Este número de docentes não tem suprido a demanda atual, na qual, além da falta de vagas, há falta de profissionais de educação na educação básica na EI e no EF até o quinto ano. Enfrenta-se, no momento atual, uma política de enxugamento do funcionalismo público municipal, gerando déficits profissionais e precarização dos serviços públicos. Segundo inquérito civil aberto pelo Ministério Público contra a Prefeitura de Sorocaba e Secretaria de Educação (SEDU), é preciso contratar, de forma imediata, 151 profissionais entre professores, auxiliares de educação, equipe gestora e de apoio, sendo a maior defasagem relacionada à docência e auxiliares de educação que atuam nas creches<sup>19</sup>.

Diante desse cenário, as determinações legais, documentos orientadores, diretrizes e Plano Municipal da Educação (PME) e suas metas assumidas constituem importantes instrumentos para se pleitear os recursos e elaborar estratégias para efetivação de propostas educacionais visando espaços educacionais equânimes e de qualidade.

Considerando o escopo da presente pesquisa, será focalizado, a seguir, como as questões étnico-raciais foram abordadas no Plano Municipal de Educação 2015-2025 e no Plano Municipal para Primeira Infância 2016-2026, enfatizando quais as metas assumidas para os próximos anos em relação à formação docente em prol da igualdade racial na educação infantil e o apoio para efetivação de ações no campo.

### 3.2 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS METAS INSTITUÍDAS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 2015-2025 E NO PLANO MUNICIPAL PARA PRIMEIRA INFÂNCIA 2016-2026

Os planos municipais de educação são planos que definem metas e propostas construídas coletivamente em cada município, sendo esse, articulado ao Plano Nacional de

---

<sup>18</sup> Fonte: Indicadores demográficos e educacionais MEC.

Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2014/municipios/relatorio/coibge/3552205> - acesso em 02/06/2018

<sup>19</sup> Informações divulgadas na reportagem: “MP recomenda contratação de 151 profissionais da educação”.

Veiculada em 23/04/18 | Ana Cláudia Martins - [ana.martins@jcruzeiro.com.br](mailto:ana.martins@jcruzeiro.com.br)

Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/880091/mp-recomenda-contratacao-de-151-profissionais-da-educacao>

Educação (PNE). A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) já especificavam essa necessidade.

O PME passou a ser uma exigência constitucional com periodicidade decenal a partir da emenda constitucional 59/2009 e da Lei federal 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que, no seu artigo 2º, explicita: “A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes” (BRASIL, 2001).

A Lei do PNE (nº 13.005/2014) estabelece 20 metas do Plano Nacional de Educação. Articuladas a essas metas<sup>20</sup>, Sorocaba constrói o PME (2015), que se constitui em um documento que abrange toda a educação, envolvendo todas as etapas, modalidades e níveis educacionais. Este teve como proposta a sua construção coletiva com realização de plenárias, nas quais as propostas foram debatidas e votadas, sendo o Conselho Municipal de Educação (CME) o responsável pela coordenação e elaboração do Plano Municipal de Educação.

No contexto da educação das relações étnico-raciais, foram abordados junto à meta 1, que trata da universalização da pré-escola e ampliação de vagas nas creches, a meta 1.28, que trata especificamente da implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08:

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e cultura afro brasileira, africana e indígenas, conforme a lei 10.639/03 11.645/08 e resolução CNE 01/2004 assegurando a implementação das respectivas leis por meio de ações colaborativas como fóruns de educação para a diversidade étnico racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil. A partir da aprovação deste plano (SOROCABA, 2015).

Assim como, no item 1.29, em que aparece de forma integrada à construção de conceitos da cultura da paz contra o ódio e a intolerância:

Construir conceitos da cultura de paz contra o ódio e a intolerância, promovendo atividades pedagógicas sobre as problemáticas sociais na perspectiva de superar toda e qualquer forma de preconceito e discriminação como: racial, religiosa, étnica-cultural, de gênero, sexualidade, acessibilidade entre outras colaborando assim para a promoção da dignidade humana (SOROCABA, 2015).

A abordagem da temática nas metas para educação infantil já demonstra alguns avanços, visto que se pauta de forma específica as questões raciais com enfoque nas culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas nos contextos educacionais para primeira infância.

---

<sup>20</sup> Para conhecer todas as 20 metas e maiores informações:  
[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)

No entanto, pode-se observar que a abordagem da questão não é enfocada dentro das especificidades da infância. Quando se aborda o trabalho com a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena com crianças de zero a cinco anos se fazem necessários recursos e pedagogias específicas, visando atender às especificidades etárias. Como possibilidade para abordagem, considerando as propostas para a primeira infância, poderia ser também citada a importância do cumprimento das ações de promoção à igualdade racial presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), principal documento de caráter mandatório para EI, o qual aborda em seu artigo 8º §1º:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

.....  
**IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;** (*grifo nosso*) (BRASIL, 2009).

Junto à meta 8, tem-se o item 8.3, que traz como assunto a questão da equiparação da escolaridade média entre negros e não negros. Nesse contexto, há a abordagem referente à formação continuada docente com enfoque às questões de raça e etnia em conjunto com questões de gênero e diversidade sexual, em que se delimita o ano de 2017 para sua efetivação:

Inserir e implementar na política de valorização e formação continuada dos/as profissionais da educação, até 2017, a discussão de raça, etnia, gênero e diversidade sexual, na perspectiva dos direitos humanos, adotando práticas de superação do racismo, machismo, sexismo e todas as formas de discriminação por orientação sexual (SOROCABA, 2015).

Considerando o decênio 2015-2025, a abordagem da formação docente sobre questões de raça e etnia, juntamente às temáticas que enfocam diversidade de gênero e sexual, denotam que o trato às questões étnicas e raciais ainda aparecem diluídas junto a outras questões de grande importância, as quais se articulam, mas necessitam ser tratadas em campos distintos, considerando as suas complexidades. Nesse contexto, não são garantidos o aprofundamento e a visibilidade necessários a cada uma dessas questões, que seguem deficitárias no campo da formação docente.

O segundo documento a ser analisado é o Plano Municipal pela Primeira Infância – Sorocaba (2016-2026), elaborado pelo Comitê Municipal pela Primeira Infância que, segundo o documento, reuniu profissionais das diversas secretarias municipais e demais membros da sociedade, incluindo as crianças.

O documento trata de metas, propostas e informações sobre os trabalhos realizados e possíveis encaminhamentos das políticas públicas voltadas às crianças de zero a seis anos. Os estudos articulam os campos da Saúde, Assistência Social, Educação, Poder Legislativo e demais áreas da sociedade, o que possibilita olhares multirreferenciados frente às demandas da primeira infância.

A abordagem ao tema étnico-racial está inserida no capítulo: “Atendendo à Diversidade: étnica, de gênero e crianças com deficiência”, em que há o subtítulo “Diversidades étnicas e socioculturais: a criança negra, indígena, oriental e outras”. Nele é enfatizada a questão do preconceito vivenciado pelas crianças negras nos espaços institucionais. Logo em seguida há a definição de nove objetivos e metas referentes a questões relacionadas à diversidade, os quais enfatizam a promoção da igualdade e o combate a todo tipo de discriminação.

Nesse contexto, destaca-se a meta 3: “Promover, nos cursos de formação inicial e educação continuada dos profissionais da educação infantil, as questões relativas à diversidade” (SOROCABA, 2015, p. 32), tendo o prazo para sua implementação o ano de 2018.

A meta 4 trata da aquisição de brinquedos e demais materiais como: bonecas negras, indígenas e que representem pessoas com deficiência, e jogos de diversas origens étnicas. Ao observar a pesquisa apresentada no documento Plano municipal pela primeira infância, realizada pela prefeitura, têm-se os seguintes dados referentes às temáticas aqui estudadas.

Tabela 1 - Percentual de instituições que afirmam possuir materiais e brinquedos que abordam a diversidade étnico-racial

<b>Recursos das instituições de educação infantil</b>	<b>%</b>
Contemplam em suas propostas pedagógicas, currículos e materiais didáticos referentes a diversidade étnico- racial com vista a promoção da igualdade	<b>100,0</b>
Brinquedos e jogos expressivos da diversidade étnico- racial	<b>100,0</b>

Fonte: Plano Municipal pela Primeira Infância Sorocaba (SP) 2016/2026 (SOROCABA, 2016, p. 106)

Pelo indicativo apresentado, todos os centros de educação infantil, desde 2015, possuem esses materiais, além de contemplar a diversidade étnico-racial nos currículos, o que

traz dúvidas a respeito de quem respondeu a esses questionamentos, assim como, com base em quais critérios. Contudo, além da existência de materiais, é preciso esclarecer se há, de fato, materiais em quantidade e qualidades satisfatórias para o trabalho com todas as crianças.

A meta 6 enfatiza que até 2018 é preciso: “Promover nos espaços públicos de saúde, educação e convivência infantil, decoração que contemple a pluralidade humana, com personagens e desenhos de crianças negras, indígenas, com deficiência, entre outros” (SOROCABA, 2015, p. 83).

As metas estabelecidas apresentam alguns avanços, enfatizando as questões étnico-raciais com enfoque na criança negra, mesmo que ainda não realizado com a ênfase necessária e, muitas vezes, estando diluído em questões que abordam a diversidade de forma geral. No entanto, o fato de definir essas diferenças étnico-raciais citando as crianças negras no contexto da primeira infância pode subsidiar maiores debates e visibilidade à temática.

Considerando as metas e compromissos assumidos até 2025/2026, o desafio é buscar a real implementação das propostas, para que essas não resultem inócuas, constituindo-se apenas em registros burocráticos sem a real aplicação nas políticas públicas para educação e para a primeira infância.

Diante do exposto, é explicitado na subseção seguinte se as metas voltadas à formação continuada visando a educação das relações étnico-raciais, definidas pela meta 1.28 do Plano Municipal de educação (PME) 2015-2025 e pela meta 3 do Plano Municipal da Primeira Infância (PMPI) 2016-2026 com ênfase na diversidade étnico-racial, vêm sendo contempladas nas propostas formativas implementadas considerando os anos de referência de 2016 e 2017.

### 3.3 FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CIDADE DE SOROCABA (SP)

Nesta subseção será enfatizada a proposta formativa presente na rede municipal de Sorocaba, considerando os anos de referência de 2016 a 2017, numa pesquisa documental quanto aos cursos disponibilizados às docentes.

Os cursos considerados na presente análise foram promovidos pela Secretaria da Educação, por meio do Programa Escola da Escola e da Diretoria de Área de Gestão Pedagógica (DAGP), com a colaboração da Comissão para Elaboração de Propostas para Política Pública de Formação Continuada, nomeada pela Portaria SEDU nº 40/2015, em atendimento ao Decreto nº 22.119, de 28/12/2015, que dispõe sobre o Sistema de Capacitação Profissional – SICAPRO.

A data de 2016 refere-se ao ano subsequente da publicação do Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025 e à implementação das propostas do “Programa Escola da Escola”, que teve seu início em 2016. A delimitação considerando os cursos efetivados até o ano de 2017 justifica-se conforme a coleta de dados referente à formação, entrega e recolhimento dos questionários e entrevistas concluiu-se no primeiro semestre de 2018.

Ressalta-se que a presente análise, devido aos seus limites, não tem por objetivo abranger todos os processos formativos ocorridos na cidade no biênio 2016-2017. Dessa forma, foram considerados apenas os cursos oferecidos e divulgados por meio do Catálogo de cursos às docentes no Programa formativo Escola da Escola, podendo, deste modo, ter ocorrido outros momentos formativos, diálogos em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), eventuais palestras ou abordagens não contempladas na divulgação do programa, ou mesmo, em momentos anteriores ou posteriores aos anos referendados.

Foram ofertados no programa Escola da Escola, entre os anos de 2016 e 2017, 58 cursos de formação entre modalidades presenciais e semipresenciais. Foram oferecidas 39 formações em 2016, com carga horária que variava entre 1 hora e 30 minutos e 90 horas. Em 2017 foram ofertados 19 cursos com carga horária que variava entre 10 e 48 horas. As propostas foram apresentadas como cursos de “livre escolha” destinados a docentes e demais profissionais da educação básica municipal (secretários de escola, auxiliares de educação, equipe gestora). Os profissionais interessados deveriam escolher os cursos que se encaixavam no horário de contra turno do trabalho e, pelo fato de não contar com remuneração, acabava inviabilizando a participação das docentes que lecionavam em tempo integral.

Para a presente análise foram lidas as ementas de todos os cursos livres presenciais, os quais versavam sobre temas variados sobre educação, saúde dos profissionais da educação e tecnologia. Nenhum dos títulos, temas ou ementas analisados abordaram a temática da educação das relações étnico-raciais em qualquer instância educacional de forma específica. Constatou-se apenas um registro de uma palestra com o título “Diversidade no currículo” ministrada pela prof. Dra. Rosana B. Monteiro, que ocorreu no dia 15 de setembro de 2017 dentro do ciclo de palestras “Indagações sobre o currículo”, que traz aproximações com a temática.

Por meio dos catálogos de cursos pôde-se analisar as formações oferecidas, constatando se as metas voltadas à formação continuada visando a educação das relações étnico-raciais, definidas pela meta 1.28 do Plano Municipal de educação (PME) 2015-2025 e pela meta 3 do Plano Municipal da Primeira Infância (PMPI) 2016-2026, com ênfase na diversidade étnico-racial, foram cumpridas nos anos de referência.

Como base na análise, verifica-se o não cumprimento do prazo, que se refere à abordagem formativa da temática raça e etnia, mesmo tendo o disposto no item 8.3 do Plano Municipal de Educação (PME) e a meta 3 do Plano Municipal da Primeira Infância (PMPI) 2016-2026. A meta 8 no item 8.3 (PME) 2015-2025.

Dessa forma, constata-se que, mesmo diante de um número significativo de cursos oferecidos, a questão étnico-racial no processo formativo das (os) profissionais da educação neste biênio (2016-2017) foi desconsiderada.

As docentes entrevistadas trazem essa confirmação, já que as poucas formações realizadas por algumas docentes nessa temática foram efetivadas, quase que na totalidade, em instituições externas à Rede Municipal de Sorocaba.

Na próxima seção são abordados os caminhos percorridos para aplicação dos questionários e realização das entrevistas, apresentação e análise dos resultados com enfoque nas compreensões sobre as motivações, possibilidades e desafios frente ao desenvolvimento de ações promotoras da igualdade racial na educação infantil.

## 4 INTERLOCUÇÃO COM AS DOCENTES

Nesta seção serão abordados os percursos para a interlocução com as docentes e seleção das entrevistadas. Na primeira subseção apresentam-se as etapas, os trâmites burocráticos e as estratégias para a efetivação da proposta.

Na segunda subseção há a caracterização das docentes participantes, sendo essas, profissionais pertencentes a sete centros de educação infantil de cidade de Sorocaba.

Na terceira subseção serão apresentadas as entrevistas com as professoras de educação infantil da rede municipal de Sorocaba, as quais, segundo suas próprias concepções, realizam práticas pedagógicas de promoção à igualdade racial, apresentando e analisando as motivações, possibilidades e desafios para realização do trabalho.

### 4.1 PROCEDIMENTOS PARA A ENTREGA DOS QUESTIONÁRIOS E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Conforme tratado, a pesquisa nasce dos questionamentos frente aos encaminhamentos que vem sendo dados à educação das relações étnico-raciais na rede Municipal de Sorocaba sob a perspectiva das docentes que realizam o trabalho junto a crianças de zero a cinco anos.

Para a efetivação dessa proposta, volta-se à questão orientadora da presente pesquisa: De que maneira a temática da educação das relações étnico-raciais vem sendo compreendida pelas docentes que buscam realizar práticas de promoção à igualdade racial no contexto da Educação Infantil na Rede Municipal de Sorocaba?

Para responder a essa questão, delineou-se as seguintes estratégias: elaboração do questionário com questões que versavam sobre a educação das relações étnico-raciais na formação inicial e continuada, além da partilha de ações que consideram positivas para o trabalho. No segundo momento da pesquisa foram realizadas as entrevistas com as docentes selecionadas abordando os objetivos específicos.

Após contato com a equipe responsável pelas autorizações das pesquisas na Secretaria de Educação de Sorocaba (SP) (SEDU), foram preenchidos os documentos necessários e feitos os encaminhamentos para análise, sendo aprovados integralmente.

A presente pesquisa também foi submetida à avaliação na Plataforma Brasil<sup>21</sup> e autorizada sob o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 2 82373518.2.0000.5504 em 27 de fevereiro de 2018.

Após os trâmites para as autorizações, foi estabelecido contato com as diretoras dos Centros de Educação Infantil para os possíveis agendamentos de visitas no momento da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Houve algumas negativas ou impossibilidades de contatos, mas a maioria das solicitações foi positiva. Ao final dessa etapa, foram agendados e visitados sete Centros de Educação Infantil, sendo duas creches; três pré-escolas; duas instituições que atendiam concomitantemente creches e pré-escolas; e uma pré-escola integrada ao ensino fundamental, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 2 - Centros de Educação Infantil (CEIs) contemplados na pesquisa

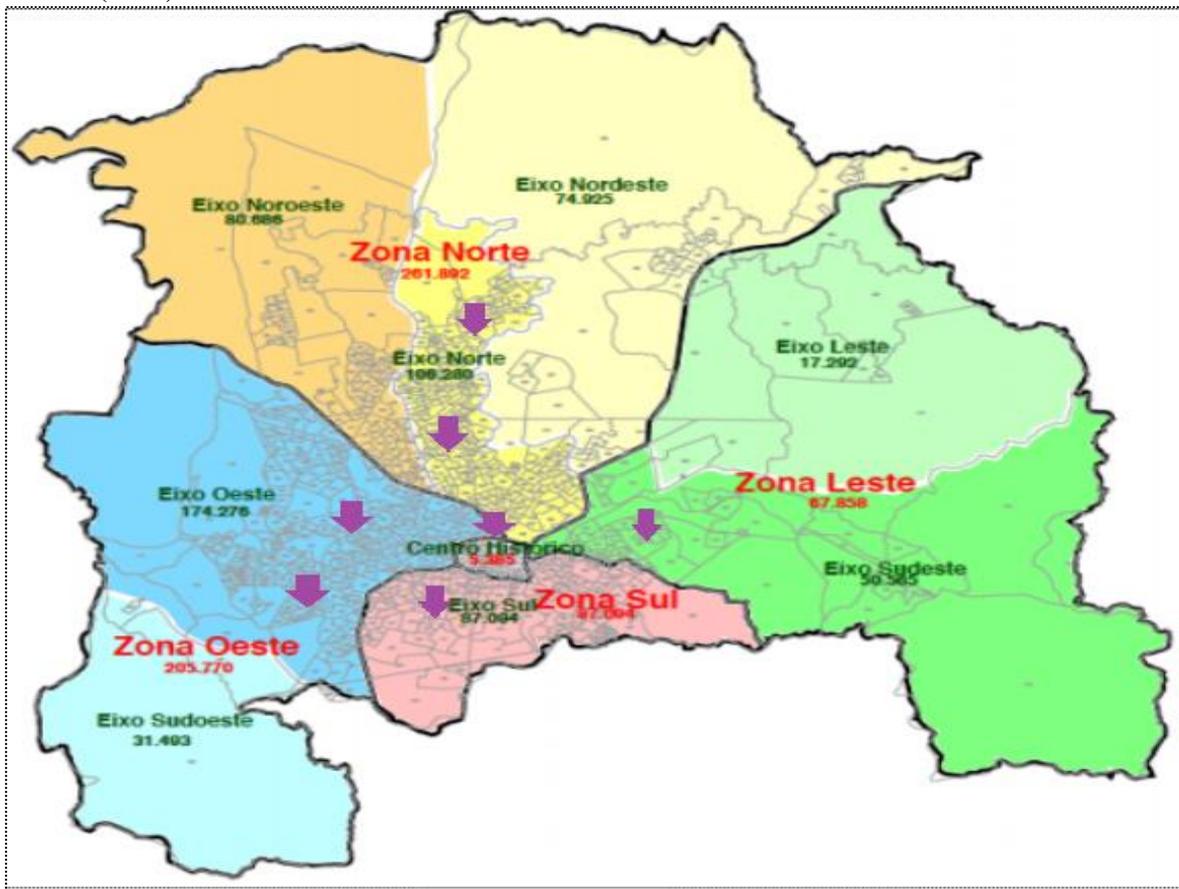
<b>Localização</b>	<b>Unidade escolar</b>
ZONA NORTE	1 CEI (creche e pré-escola) 1 CEI (pré-escola) integrada ao ensino fundamental 1º ao 5º ano
ZONA OESTE	1 CEI (creche) 1 CEI (pré-escola)
CENTRO	1 CEI (pré-escola)
ZONA LESTE	1 CEI (pré-escola)
ZONA SUL	1 CEI (creche)

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Foram visitados dois Centros de Educação Infantil na região oeste e dois na região norte, por serem as regiões mais populosas e concentrarem o maior número de creches e pré-escolas, além de um nas regiões sul, leste e central. A seguir, pode-se visualizar o mapa da cidade de Sorocaba com a localização aproximada dos Centros de Educação Infantil (CEIs) visitados.

<sup>21</sup> A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios. O sistema permite, ainda, a apresentação de documentos também em meio digital, propiciando ainda à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas. Maiores informações: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf>

Figura 1- Mapa da cidade de Sorocaba com a localização aproximada dos Centros de Educação Infantil (CEIs) visitados



Fonte: Proposta de zoneamento para a cidade de Sorocaba (2014) e população residente em cada zona. Fonte: mapa fornecido pela Secretaria da Habitação e Regularização Fundiária (Sehab) - Sorocaba/SP (2015).

No primeiro diálogo com as docentes foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, a garantia do anonimato e as informações sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram realizadas, em algumas unidades, duas ou mais visitas, sendo uma para entrega dos questionários e as demais para recolhimento. Em outras, conforme abertura do grupo e disponibilidade de tempo, os questionários foram preenchidos e recolhidos no mesmo dia.

Segundo Marconi e Lakatos (2011), o questionário tem como vantagens, entre outros itens, uma maior liberdade nas respostas devido ao anonimato e à obtenção de repostas mais precisas. Como contraponto à visão das autoras, destaca-se, geralmente, a quantidade baixa de devolutivas dos instrumentos por parte dos participantes.

Considerando essa desvantagem, buscou-se como medida para sua minimização a entrega dos questionários pessoalmente nos momentos de HTPC, possibilitando diálogos com

as respondentes para a explicação dos trâmites da pesquisa e esclarecimento de possíveis dúvidas. Dos 66 questionários entregues, retornaram 45, ou seja, obteve-se a devolutiva de 68%.

Após o recolhimento dos questionários, foi realizada a leitura das respostas, a transcrição e a tabulação dos dados, possibilitando a caracterização geral das respondentes. As informações obtidas serão apresentadas em forma de gráficos e tabelas na próxima subseção.

As últimas quatro questões abertas do questionário (em anexo), devido aos encaminhamentos e delimitações da pesquisa, serviram de base para a introdução ao tema junto às docentes e de instrumento para convite e seleção das entrevistadas, não compondo a configuração final da tabulação e análise dos dados.

Um segundo recurso utilizado na pesquisa foi a entrevista semiestruturada. No que tange à seleção das professoras para a realização das entrevistas, foram, inicialmente, convidadas professoras atuantes ou que atuaram por tempo significativo na educação infantil. Essas participantes selecionadas já ministraram oficinas, palestras ou formações sobre a educação das relações étnico-raciais, possuindo uma maior experiência com a temática pesquisada. Foram identificadas quatro profissionais que se encaixavam nesse perfil, que para efeitos de identificação nessa pesquisa, serão definidas como Grupo 1.

Para ampliação desse grupo de entrevistadas, foram selecionadas professoras que responderam ao questionário e optaram pela realização da entrevista, sendo consideradas suas práticas de promoção à igualdade racial. Como critério de seleção incluído *a posteriori*, definiu-se que a participante tivesse ao menos uma modalidade formativa (palestra) sobre a educação das relações étnico-raciais indicada no questionário. Esse grupo, conforme os critérios apresentados, foi denominado Grupo 2, sendo composto por três docentes respondentes dos questionários.

Como critério de seleção das entrevistadas do Grupo 2, também foram consideradas as respostas fornecidas no último item, que propunha a partilha de alguma prática vivenciada junto às crianças, de modo que as que optaram por deixar este campo em branco, deram indícios de não interesse em aprofundar o debate, ou ainda, de possuir pouco conhecimento ou vivência prática voltados à educação das relações étnico-raciais. Essa observação foi feita considerando o conjunto das respostas mais rápidas e sem maiores detalhes.

Segundo Duarte (2004), “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (DUARTE, 2004, p. 216).

A autora explicita que a realização de entrevistas semiestruturadas, abertas ou que seguem linhas menos fixas constitui tarefa complexa, pois exige que o pesquisador mantenha de forma concomitante o foco da pesquisa e garanta diálogos de confiança não tão formais. Considerando essas premissas, a autora traz alguns subsídios para a realização de entrevistas com maior qualidade:

A realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p. 216).

Dessa forma, as entrevistas foram realizadas mediante esses cuidados, em um processo de constante reavaliação a cada entrevista realizada. Como pesquisadora iniciante, o envolvimento com a temática e o fato de também ser professora de educação infantil, trouxeram possibilidades mais empáticas de diálogo, em contrapartida, exigiu cuidados para que esse envolvimento não remetesse a direcionamentos das respostas das entrevistadas. Em alguns casos, foi percebida certa preocupação e retraimento para explicitar as questões, em especial, as que tratavam dos desafios enfrentados para a efetivação das práticas relacionadas à gestão da escola ou colegas de trabalho.

Visando o aprofundamento da temática, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas que, segundo Boni e Quaresma (2005), é um recurso metodológico que garante flexibilidade e uma maior interação entre o pesquisador e o participante da pesquisa, favorecendo espaços para o trato de questões mais complexas e delicadas. Segundo as autoras, nas entrevistas semiestruturadas:

O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista [...] (BONI E QUARESMA, 2005, p. 75).

A partir dessas ideias, a entrevista constituiu um instrumento de pesquisa que favoreceu essa aproximação para o aprofundamento das motivações, possibilidades e desafios nas ações voltadas à promoção da igualdade racial nas práticas educacionais junto às crianças na educação infantil.

As entrevistas foram agendadas nas datas e locais escolhidos pelas entrevistadas, cujo processo, considerando o agendamento e a realização das entrevistas, durou cerca de quatro meses. Para a realização das mesmas, foram seguidos os seguintes procedimentos: a) Explicação sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e entrega para assinatura, breve explicação sobre a ética na pesquisa e esclarecimentos de dúvidas; b) Explicação sobre a gravação, transcrição e uso no contexto da pesquisa; c) Realização da gravação da entrevista semiestruturada enfocando os objetivos específicos da pesquisa; e d) Transcrição das entrevistas e envio por e-mail a cada entrevistada para ciência, inclusões ou correções de informações.

As entrevistas foram gravadas por meio do aplicativo Gravador de voz e, posteriormente, transcritas. Os diálogos duraram de 20 a 40 minutos, a depender da disponibilidade e abertura das entrevistadas em ampliar os assuntos tratados.

A transcrição das entrevistas na íntegra foi realizada pela pesquisadora responsável, sendo a primeira transcrição literal, e a segunda versão editada. Segundo Duarte (2004):

As entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais, etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições. Da versão editada, devem ser retiradas também as respostas obtidas por meio de perguntas capciosas, ambíguas, tendenciosas ou que tenham levado o informante a confirmar ou negar afirmações feitas pelo pesquisador [...] (DUARTE, 2004, p. 221).

Neste delineamento, após as entrevistas transcritas, lidas e revisadas, seguiu-se para a interpretação e análise dos dados, que serão abordadas na subseção 4.4, embasadas na proposta de análise temática de Bauer e Gaskell (2015), que consiste na organização do texto em unidades de sentido.

A partir dos quadros elaborados, é possível elucidar os assuntos abordados nas entrevistas e apresentá-los em acordo com suas abordagens temáticas: Motivações, Possibilidades e Desafios nas práticas de promoção à igualdade étnico-racial na Educação Infantil.

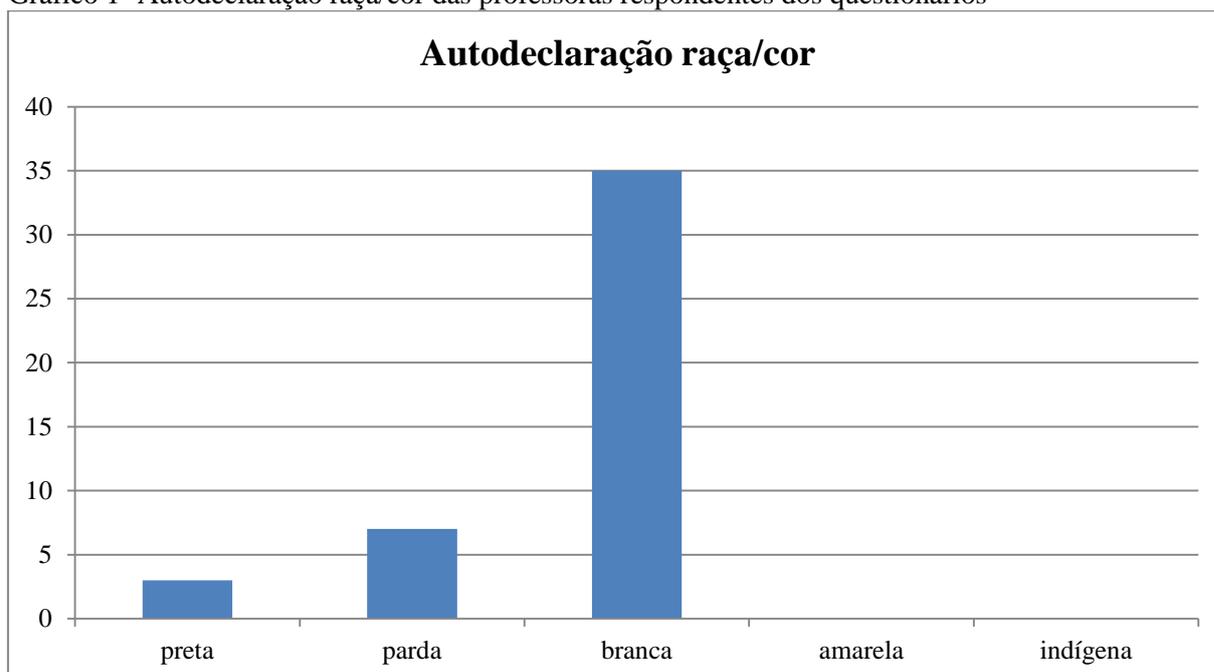
Na próxima subseção são apresentados os dados obtidos por meio dos questionários, possibilitando uma breve caracterização das respondentes que atuam nos sete Centros de Educação Infantil visitados, agregando também os dados do Grupo 1.

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO INICIAL DAS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para fins de apresentação das docentes participantes, serão mostrados os dados obtidos por meio dos questionários do grupo composto por 45 professoras, sendo agregados os dados dos sete Centros de educação infantil de Sorocaba e os dados obtidos junto às professoras do Grupo 1.

O Gráfico a seguir apresenta dados referentes à autodeclaração de raça/cor das participantes.

Gráfico 1- Autodeclaração raça/cor das professoras respondentes dos questionários



Fonte: Elaborado pela autora a partir das devolutivas dos questionários, 2018.

Relacionado à autodeclaração de raça/cor, de acordo com as categorias do IBGE, três professoras se identificaram como pretas, sete como pardas e 35 como brancas, não havendo indicação nos campos indígena e amarela.

O gráfico indica que há a presença majoritária de professoras que se autodeclararam brancas, correspondendo a 78% das respondentes, o que traz números próximos ao da população da cidade, que corresponde a 74,45% de autodeclarados brancos.

A tabela a seguir apresenta dados sobre a formação inicial das participantes.

Tabela 3 - Formação inicial das participantes

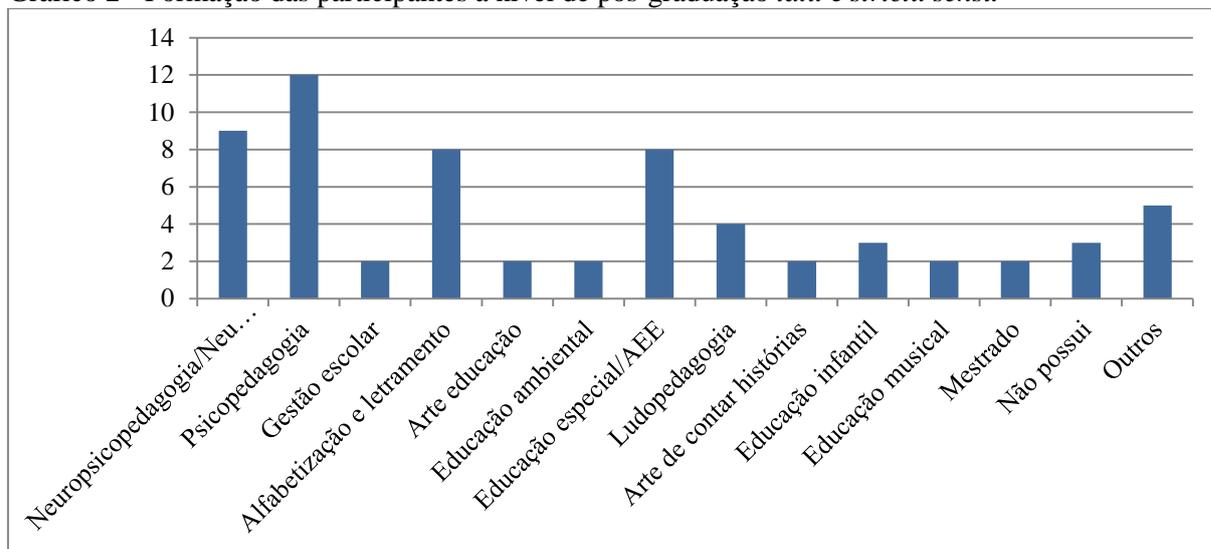
Número de professoras	Formação
37	Pedagogia
2	Pedagogia + Educação Física
1	Pedagogia+ matemática
1	Pedagogia+Licenciatura em história
1	Pedagogia+ letras
1	Pedagogia+ artes visuais
1	Pedagogia+ Administração
1	Não respondeu

Fonte: Elaborado pela autora a partir das devolutivas dos questionários, 2018.

Constata-se que as 44 docentes que responderam ao questionário possuem formação em pedagogia, e sete indicaram que possuem duas graduações.

O Gráfico 2 apresenta informações sobre a formação das participantes a nível de *latu e strictu sensu*.

Gráfico 2 - Formação das participantes a nível de pós-graduação *latu e strictu sensu*

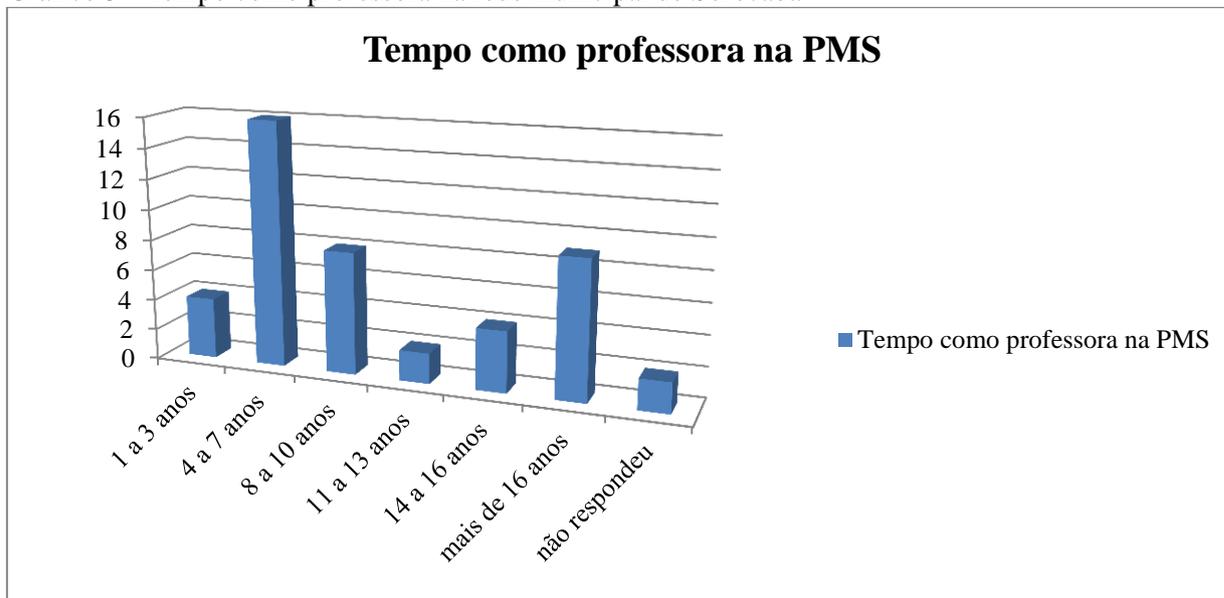


Fonte: Elaborado pela autora a partir das devolutivas dos questionários, 2018.

Quanto à pós-graduação *latu sensu*, 19 participantes possuem uma especialização, 20 possuem duas e sete professoras possuem duas especializações ou mais. Constata-se também que quatro não indicaram nenhuma pós-graduação e 2 possuem curso *stricto sensu* em nível de mestrado. As áreas relacionadas à Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e temáticas correlacionadas são as que mais aparecem, totalizando 21 especialistas nestes campos. Destacam-se também os cursos de Alfabetização e letramento e de Atendimento Educacional especializado, com oito profissionais em cada um.

O Gráfico 3 apresenta dados sobre o tempo de atuação das professoras na rede municipal de Sorocaba.

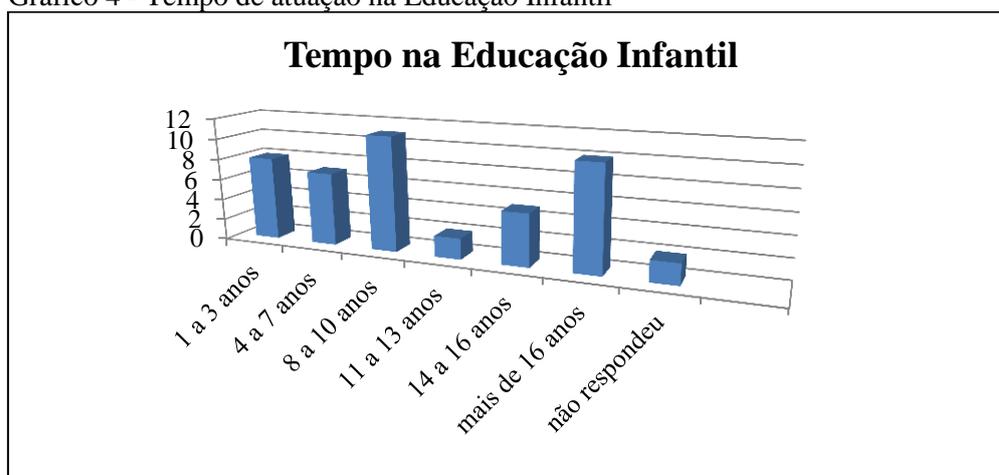
Gráfico 3 - Tempo como professora na rede municipal de Sorocaba



Fonte: Elaborado pela autora a partir das devolutivas dos questionários, 2018.

Em relação ao tempo de atuação das professoras na rede municipal de Sorocaba, constata-se no Gráfico 3 que, das 45 docentes, apenas quatro estão há menos de três anos, e que a maior parte das profissionais possui de quatro a sete anos ou mais na função, o que indica que já passaram pelo período de três anos iniciais, denominado estágio probatório, em que há avaliações semestrais a fim de aferir a aptidão profissional, para que, então, a professora possa ser considerada estável. O Gráfico 4 apresenta o tempo de atuação das professoras na etapa da educação infantil.

Gráfico 4 - Tempo de atuação na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora a partir das devolutivas dos questionários, 2018.

No Gráfico 4 pode-se analisar o tempo na educação infantil, verificando-se que oito docentes possuem de um a três anos de atuação na educação infantil (na Rede Municipal de Sorocaba ou outras), sete possuem de quatro a sete anos, 11 possuem de oito a dez anos e que 18 professoras estão há mais de dez anos na educação infantil.

A Tabela 4 apresenta as áreas da educação em que as professoras já atuaram.

Tabela 4 - Áreas que as professoras já atuaram além da educação infantil

Atuação anterior em outra área da educação	Campos de atuação	N
32 - Sim	Ensino Fundamental	20
	Auxiliar de educação	4
	Educação Especial	3
	Educação de jovens e adultos (EJA)	3
	Ensino médio	2
	Orientação pedagógica ou direção	2
	Atendimento Educacional especializado (A.E.E)	2
	Formadora Secretaria de Educação	2
	Gestão Educacional (Secretaria de Educação)	1
	Professora CEFAM (sociologia/ didática e estágio)	1
	Não respondeu em qual campo	2
	7- Não	
6- Não responderam		

Fonte: Elaborado pela autora a partir das devolutivas dos questionários, 2018.

Na Tabela 4 verifica-se que 32 profissionais já atuaram em outras áreas da educação, sendo que destas, 20 responderam que atuaram também no ensino fundamental, o que indica experiência mais ampla em outros campos de atuação. Dessa forma, pode-se inferir que, possivelmente, a educação infantil segue como uma opção.

A tabela a seguir mostra o ano de conclusão da última graduação das professoras e o cruzamento destes dados com a abordagem da temática étnico-racial.

Tabela 5 - Ano de conclusão da última graduação e abordagem da temática étnico-racial

Ano de conclusão da última graduação	N	Abordagem da temática étnico-racial na formação inicial		
		Sim	Não	Não lembra
Antes de 2000	8	0	8	.....
De 2000 a 2003	5	0	5	.....
De 2004 a 2007	9	0	9	.....
De 2008 a 2011	20	2	17	.....
Após 2011	2	0	2	1
Não respondeu	1			

Fonte: Elaborado pela autora a partir das devolutivas dos questionários, 2018.

Quanto ao ano de conclusão da última graduação das professoras, pode-se verificar que a maioria (n=32) realizou o curso após o ano de 2004, quando já estava em vigor a Lei 10639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER), que trata da questão da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos em todas as instâncias educacionais.

Em relação ao enfoque de temas étnico-raciais nos cursos, verifica-se que 39 professoras indicaram que não foi feito qualquer tipo de abordagem, e apenas duas responderam ter contato com essa temática na formação.

Para as respostas afirmativas, foi solicitada a opinião sobre a abordagem. Uma respondente disse que a mesma foi superficial e a segunda relatou a importância do estudo da história do Brasil e da composição do povo brasileiro, sem especificar se a educação das relações étnico-raciais foi, de fato, contemplada ou se para ela foi satisfatória.

Os dados apresentados denotam que as universidades, faculdades e institutos de ensino superior não têm cumprido as legislações que abarcam as questões étnico-raciais, pois, ao cruzar os dados do ano de conclusão com a abordagem ou ausência da temática nos cursos de licenciatura, verifica-se somente duas respostas afirmativas.

Tabela 6 - Formação continuada na temática das relações étnico-raciais associada à autodeclaração de raça/cor

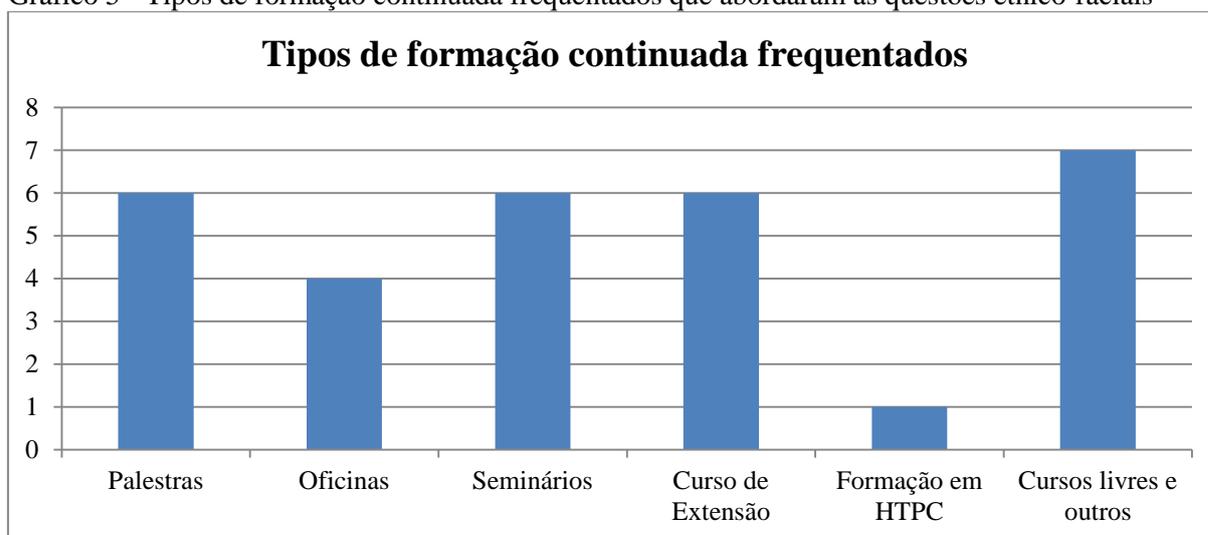
Abordagem da temática étnico-racial na formação continuada	N	Autodeclaração raça/cor
<b>Não</b>	28	26 brancas
		2 pardas
<b>Sim</b>	17	9 brancas
		5 pardas
		3 pretas

Fonte: Elaborado pela autora a partir das devolutivas dos questionários, 2018.

Quanto à formação continuada, verifica-se que 28 professoras responderam que nunca participaram de cursos de formação continuada que abordaram a educação das relações étnico-raciais, e 17 professoras responderam de forma afirmativa, das quais cinco haviam participado de mais de três propostas, abrangendo cursos de extensão e demais modalidades.

Das oito professoras que se autodeclararam negras (três pretas e cinco pardas), 80% buscaram ou passaram por cursos de formações continuada que enfocavam a temática das relações étnico-raciais, sendo que 100% das autodeclaradas pretas buscaram formações nesta temática e 71% das pardas. Das professoras que se autodeclararam brancas, apenas 25% (nove professoras do total de 45) afirmaram ter passado por algum tipo de formação continuada que tenha abordado o tema.

Gráfico 5 - Tipos de formação continuada frequentados que abordaram as questões étnico-raciais



Fonte: Elaborado pela autora a partir das devolutivas dos questionários, 2018.

Por meio do gráfico, pode-se constatar que a maioria das ofertas de formação continuada ocorreu na modalidade de cursos livres e outros, seguidos por palestras, seminários e cursos de extensão. Destaca-se o fato de que os momentos de HTPC foram os que tiveram menor indicação, sendo estes, espaços também destinados à formação e reflexão dentro da escola.

A Tabela a seguir mostra a distribuição dos tipos de formação e as instituições que as ofertaram cursos na temática.

Tabela 7 - Distribuição de tipos de formação citadas pelas professoras e instituições que as ofertaram

<b>Instituição</b>	<b>Palestras</b>	<b>Oficinas</b>	<b>Seminários Simpósios</b>	<b>Curso de Extensão</b>	<b>Cursos livres e outros</b>
<b>Centro Cultural Quilombinho</b>	-	1	-	-	2
<b>UFSCAR campus Sorocaba</b>	2	2	3	5	-
<b>Outras Universidades Federais</b>	-	-	1	1	-
<b>Secretaria de Educação de Sorocaba</b>	1	-	-	-	-
<b>Serviço Social do Comércio (SESC)</b>	-	-	-	-	1
<b>Núcleo de Cultura Afro- brasileira (NUCAB)</b>	1	-	-	-	-
<b>Grupo trança</b>	-	-	-	-	1
<b>Magistério</b>	-	-	-	-	1
<b>Outros ou locais não especificados</b>	-	-	4	-	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir das devolutivas dos questionários, 2018.

Por meio da tabela, constata-se que, quanto às instituições que mais ofertaram formações na temática, destacam-se as Universidades Federais com cursos de extensão, oferecendo uma carga horária a partir de 80 horas, oportunizando um maior aprofundamento no assunto.

As informações apresentadas vêm constituir um panorama das características das professoras participantes para, assim, contextualizar as entrevistas realizadas e apresentadas posteriormente. Os dados das últimas três questões do questionário foram suprimidas da presente análise em razão das delimitações do objetivo geral e específicos da pesquisa.

As questões abertas subsidiaram a identificação e o contato com as profissionais que já possuem certa experiência no trato com a temática e manifestaram interesse na realização das entrevistas. A seção a seguir apresentará as entrevistas com as docentes selecionadas e a análise dos relatos das docentes.

#### 4.3 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL

Nesta seção serão apresentadas as informações básicas das sete entrevistadas, obtidas a partir dos questionários. Algumas informações foram suprimidas visando garantir a identidade das participantes. Para fins dessa pesquisa, serão atribuídos nomes fictícios às entrevistadas, utilizando, como forma de homenagem, nomes de mulheres brasileiras que fizeram história na luta pela emancipação da população negra no país<sup>22</sup>.

Primeiramente, apresenta-se a caracterização das quatro professoras que compõe o Grupo 1, sendo estas, profissionais com maior tempo de formação e experiência no trato da temática e que já atuaram como formadoras sobre a educação das relações étnico-raciais na infância. Em seguida, serão apresentadas as informações das professoras do Grupo 2, composto por três profissionais que participaram, ao menos, de um momento formativo abordando a temática da educação das relações étnico-raciais e buscam realizar o trabalho voltado à promoção da igualdade racial junto as suas turmas na educação infantil.

---

<sup>22</sup> No apêndice desse trabalho há uma síntese da biografia de cada uma das personalidades escolhidas.

Tabela 8 - Caracterização grupo 1: Docentes com maior tempo de formação, experiência na temática e com atuação como formadoras

GRUPO 1					
Nome atribuído	Autodeclaração raça/cor	Tempo na ed. infantil	Formação inicial	Pós-graduação: especialização lato sensu	Formação continuada sobre educação da relações étnico-raciais (principais)
<b>Tereza de Benguela</b>	parda	Acima de 20 anos	Pedagogia/ Ed. física	*Psicopedagogia Clínica e Institucional *A linguagem nos meios de Comunicação	*Curso Relações Étnico Raciais: formação conceitual e prática (Quilombinho);  *XI Seminário Racismo e Educação e VII Seminário Gênero, Raça e Etnia pela Universidade Federal Uberlândia- MG  *Seminário Tecendo políticas Públicas para a Juventude Afrodescendente no Estado de São Paulo
<b>Maria Firmina do Reis</b>	branca	De 5 a 10 anos	pedagogia	*Tecnologia e Educação a distância  *Ludopedagogia (cursando)	*Curso de extensão Formação de Formadores em Educação para as Relações étnico-raciais (Ufscar/Sorocaba)  *Oficinas e palestras (locais não especificados)
<b>Dandara</b>	preta	De 15 a 20 anos	Licenciatura em história  Pedagogia	*Psicopedagogia	Curso “Os Efeitos Psicossociais do Racismo” Instituto AMMA Psique e Negritude  *Curso de extensão Formação de Formadores em educação para as relações étnico-raciais (UFSCar/ Sorocaba)  Curso de extensão Escola, Diversidade e Território (DGTH) UFSCar Sorocaba
<b>Aqualtune</b>	preta	De 5 a 10 anos	Pedagogia	*Neuropsicopedagogia *Educação Especial Inclusiva *Narrativas de Contação de Histórias	*Curso de extensão Formação de Formadores em Educação para as Relações étnico-raciais (UFSCar/Sorocaba)  *Oficinas: Grupo trança de teatro (danças africanas)  *Estagiária de pesquisa (NUCAB)

Tabela 9 - Caracterização grupo 2: Profissionais que participaram ao menos de um momento formativo abordando a temática e buscam realizar o trabalho voltado à promoção da igualdade racial em sua prática

GRUPO 2					
Nome atribuído	Autodeclaração raça/cor	Tempo na ed. infantil	Formação inicial	Pós graduação: especialização lato sensu/ Stricto sensu	Formação continuada sobre a educação da relações étnico-raciais
<b>Antonieta Barros</b>	preta	De 5 a 10 anos	pedagogia	-	*Palestra: Racismo na escola/ ministrado pelo Professor André Luigi  *Roda de conversa: relações étnico-raciais na educação infantil (HTPC)
<b>Esperança Garcia</b>	parda	De 10 a 15 anos	pedagogia	*Mestrado em Educação (UNISO)	*Roda de Conversa promovida pela Secretaria de Educação em 2015: “Educação Infantil e Relações Raciais” com Flávio Santiago
<b>Inês Sabino</b>	branca	De 5 a 10 anos	pedagogia	*Psicopedagogia *Ludopedagogia (cursando)	*Curso de extensão Formação de Formadores em educação para as relações étnico-raciais (UFSCar/ Sorocaba)  *Oficina: Educação Quilombola (UFSCAR)

Fonte: Elaborado pela autora a partir das devolutivas dos questionários selecionados para entrevistas, 2018.

As tabelas anteriores permitem a visualização dos perfis das docentes entrevistadas, sendo compostos por três docentes que se autodeclaram pretas, duas que se autodeclaram pardas e duas brancas, sendo a maioria negra<sup>23</sup>. Esses dados iniciais, associados à Tabela 6, revelam que a maioria das profissionais que buscam formações na temática das relações étnico-raciais e apresentam maior sensibilização frente a essas questões, são negras.

Esse fato indica que a temática da educação étnico-racial, a despeito das legislações vigentes, vem sendo abordada por docentes negras que buscam formações externas por interesse próprio para ampliação das possibilidades junto às crianças.

<sup>23</sup> Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o grupo negro no Brasil é composto pelas pessoas autodeclaradas pretas e pardas.

Ambos os grupos revelam profissionais com mais de cinco anos de atuação, o que denota que é uma temática abordada com mais ênfase por docentes que possuem maior tempo na educação infantil. Dias (2012), em sua pesquisa, enfatiza que a coragem para abordar o tema é um dos pontos levantados como fator principal. Questão essa, relatada pela docente Tereza de Benguela (2018): “[...] apesar de eu ter todo esse tempo de rede, não foi logo de início que eu comecei a me preocupar com essa questão. Até porque você começa a trabalhar, tem toda aquela insegurança, aquela expectativa do novo, do desconhecido [...]”.

A fala da entrevistada denota que a permanência maior em seu campo de atuação favoreceu inserções mais diretas e comprometidas, ou mesmo, garantiu maior segurança para a implementação e partilha de propostas que envolvam ações que contraponham o racismo institucional e estrutural vigentes.

No campo da formação inicial, verifica-se haver sete profissionais formadas em pedagogia, uma formada em licenciatura em história e pedagogia e uma com formação em educação física e pedagogia. Todas as profissionais afirmaram que não houve a abordagem da temática relações étnico-raciais em seus cursos de formação inicial, revelando ainda, em especial no Grupo 1, terem buscado bases para o trabalho de forma geral em leituras e cursos, a partir da necessidade de ampliação dos repertórios para atuação.

Para a apresentação e análise dos relatos, foram abordados três eixos de assuntos relacionados aos objetivos específicos da pesquisa. Nesse contexto, as entrevistadas foram convidadas a expressar as motivações, possibilidades e desafios para a implementação de práticas de promoção à igualdade racial na educação infantil.

#### **4.3.1 Motivações**

A primeira parte da presente análise versa sobre as bases motivadoras para a realização das propostas de promoção à igualdade racial, orientada pela questão: Quando houve uma maior sensibilização para realização de ações mais comprometidas com a temática da educação das relações étnico-raciais junto às crianças?

Nesse contexto, a entrevistada foi convidada a explicitar esse percurso de construção formativa ou de conscientização, como visto nos Quadros 3 e 4, a seguir.

Quadro 3 - Motivações - Grupo 1

<b>GRUPO 1: Docentes com maior tempo de formação, experiência na temática e com atuação como formadoras</b>		
<b>Entrevistadas</b>	<b>Motivações</b>	<b>Síntese</b>
<b>Tereza de Benguela</b>	<p>[...] eu cresci num ambiente que o mundo todo era branco, toda linguagem era branca, não tinha nada pra mim, nada, nada ...Uma historinha, uma figura, não tinha nada pra mim e aí quando eu estava na sala de aula eu falei: Não! Com os meus alunos a proposta tem que ser outra, eles tem que se identificar, eles tem que se sentir representados!"[...] Fui voltando lá na minha história tudo que eu passei na escola".[...] a gente vai se contagiando [...] com essa questão, vai buscando, vai aprendendo, faz um curso ali, outra formação ali e tal e você vai se apropriando cada vez mais para você colocar dentro da sala de aula.</p>	<p>Cresci num ambiente branco. Com meus alunos a proposta precisa ser outra. Eles precisam se sentir representados!</p> <p>A partir dos cursos e formações fui me apropriando para colocar cada vez mais o tema na sala de aula.</p>
<b>Maria Firmina do Reis</b>	<p>[...] eu estava me questionando o porquê dessa questão das cotas raciais, eu não entendia isso, porque que as pessoas negras tinham cota, [...] e aquilo me inquietou muito... Me inquietou tanto, que eu comecei a procurar respostas eu comecei a ir atrás. Eu queria saber, queria entender mais e aí eu comecei fazer os cursos e durante os cursos, nas reflexões, nas conversas, nos debates, eu entendi que precisa sim começar e desde bem pequeno o trabalho voltado às questões étnico-raciais. Mas primeiro foi uma coisa que tocou em mim..."</p> <p>[...] é uma desconstrução e como uma desconstrução ela leva bastante tempo... e leva estudo também, leva estudo e dedicação [...]</p>	<p>A questão das cotas raciais me trouxe muitos questionamentos e busquei formações sobre as questões étnico-raciais. Percebi que o trabalho voltado à temática precisa iniciar com a criança desde pequena.</p>
<b>Dandara</b>	<p>Na minha formação acadêmica isso não apareceu, mesmo fazendo meu curso bem no momento que já deveria estar, pela lei, mas tem a minha vivência. Sou uma pessoa de uma família negra de um número grande de pessoas e que a questão do racismo o tempo inteiro estava aflorada. Aí pela própria questão de resistência, de batalha contra o racismo, você acaba adquirindo e procurando conhecimento para isso. Participei muito de grupos do movimento negro em São Paulo e, portanto, você vai tendo uma certa bagagem, frequentei o AMMA, o Geledés em que nós tínhamos lá o grupo construindo nossa cumplicidade, que dava esse aporte psicológico que a gente conseguisse construir um pouco esse repertório para contribuir para essa reflexão. Então quando eu entro na sala, venho para educação, eu já tenho bem claro para mim essa problemática e da importância que tem lidar com isso dia-a-dia. Então isso contribuiu, na questão mesmo de você ser negra, ser mulher, ser pobre numa sociedade como a nossa. Você está sempre buscando, tentando refletir e trazer essa reflexão, essa transformação, ali na sua prática no dia-a-dia.</p>	<p>Sou membro de uma família negra, a resistência e batalha contra o racismo sempre esteve presente, como professora trago essa bagagem. Pela própria questão de resistência, de batalha contra o racismo, você acaba adquirindo e procurando conhecimento para isso.</p> <p>No cotidiano tenho bem claro a importância do trato com as questões raciais. Sempre busco, reflito e trago essa reflexão, essa transformação, na prática.</p>

<b>GRUPO 1: Docentes com maior tempo de formação, experiência na temática e com atuação como formadoras</b>		
<b>Entrevistadas</b>	<b>Motivações</b>	<b>Síntese</b>
<b>Aqualtune</b>	<p>Surgiu a partir do olhar e da necessidade de existir, uma existência individual do meu protagonismo e proporcionar também em parceria, em coletivo o protagonismo do outro, porque UBUNTU, quando sou, todos somos.</p> <p>Como cidadã, de não me encontrar nos espaços enquanto mãe preta de ir em lojas, em ambientes que você não vê ali a representatividade da sua criança.</p>	<p>Surgiu a partir da necessidade do meu protagonismo para então proporcionar o protagonismo do outro.</p> <p>A partir da constatação da falta de representatividade.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da transcrição e seleção dos trechos das entrevistas (2018)

Quadro 4 - Motivações - Grupo 2

<b>GRUPO 2: Profissionais que participaram ao menos de um momento formativo abordando a temática e buscam realizar o trabalho voltado à promoção da igualdade racial em sua prática</b>		
<b>Entrevistadas</b>	<b>Motivações</b>	<b>Síntese</b>
<b>Antonieta Barros</b>	<p>Eu comecei a pensar nessas questões quando eu comecei a pensar em mim, então eu como mulher negra eu comecei a perceber que quando criança eu não tive essa referência eu não tinha referência nem na escola, nem fora da escola nada que me trouxesse, que desse a representatividade para mim, então quando eu consegui me construir como mulher negra, eu consegui olhar para o outro e falar, o que eu estou fazendo com os meus alunos? Como que eu posso levar para os meus alunos um tipo de material ampliar o olhar deles de uma forma que eu não tive? Então [...] eu senti sim que eu estava me educando e ao mesmo tempo trazendo coisas novas pros alunos então acho que foi mais de caráter pessoal mesmo e tentar fazer o melhor possível pra eles não passarem o que eu passei.</p> <p>Depois de um tempo eu comecei a entender, a descobrir o meu cabelo a me redescobrir, porque eu nem lembrava como era meu cabelo era depois de tantos processos químicos de anos, aí eu usei dreads um tempo e soltei aí quando vi estava aquele black maravilhoso, eu falei gente é meu cabelo! Eu nem lembrava e eu achei ele lindo! E fui buscar informação [...] e nisso você já quer descobrir a sua história, você já quer levar isso pros seus alunos [...] Eu não saberia nem colocar em palavras, mas eu acho que é libertador e aí você quer levar essa liberdade pra aquela criança que já tão pequena sofre tanto preconceito...</p>	<p>Quando eu comecei a pensar em mim como mulher negra comecei a perceber que na minha infância não tive essa referência.</p> <p>Como que eu posso levar essa ampliação do olhar dos meus alunos de uma forma que eu não tive? Eu senti sim que eu estava me educando e ao mesmo tempo trazendo coisas novas pros alunos. Acho que foi mais de caráter pessoal mesmo e tentar fazer o melhor possível pra eles não passarem o que eu passei.</p>
<b>Esperança Garcia</b>	<p>Eu só passei a me atentar mais para isso quando passei a ouvir mais as crianças. Quando eu entrei no processo de descolonização do pensamento e isso vem de 2013 para cá eu passei a ver como isso é marcante na vida das crianças e a gente não percebe [...] Aquele material disponibilizado pelo CEERT foi um primeiro material de uma leitura muito boa com exemplos de como se trabalhar na escola.</p> <p>Então eu acho que é por não querer que as pessoas passem mais por isso. Eu não consigo aceitar que alguém não goste do outro, ou tenha ódio do outro por causa da</p>	<p>Eu só passei a me atentar mais para isso quando a gente passa a ouvir mais as crianças.</p> <p>Quando você passa a aceitar como é seu cabelo de verdade [...] você também passa uma tranquilidade para a criança e isso também no diálogo fica mais fácil.</p>

<b>GRUPO 2: Profissionais que participaram ao menos de um momento formativo abordando a temática e buscam realizar o trabalho voltado à promoção da igualdade racial em sua prática</b>		
<b>Entrevistadas</b>	<b>Motivações</b>	<b>Síntese</b>
<b>Esperança Garcia</b>	<p><i>(Continuação)</i></p> <p>cor de pele ou por causa de um cabelo e quando eu passei a entender isso, é muito engraçado, eu passei a me entender também... Porque até então eu também não me entendia. Mas quando a gente fala, por exemplo, de fazer progressiva a vida toda, e quando você passa a aceitar como é seu cabelo de verdade [...] você também passa uma tranquilidade para a criança e isso também no diálogo fica mais fácil e talvez ai de novo eu digo, passa pela representatividade, pelo afeto, pelo carinho na situação.</p>	<p>Portanto, passa pela representatividade, pelo afeto e pelo carinho.</p>
<b>Inês Sabino</b>	<p>O curso de extensão sobre as relações étnico-raciais [...] abriu bastante essa questão [...] de materiais para trabalhar, principalmente de conversar com as crianças sobre [...] começou a ampliar minha visão sobre o tema. [...] depois disso eu fui para orientação e como eu já sabia que isso era muito importante e era uma coisa que eu me senti muito provocada busquei inserir o tema. Eu assisti os dois vídeos do CEERT [...] eles são maravilhosos, fala como organizar os espaços da educação infantil e eu passei nas quatro escolas que eu trabalhei. Tantos para os auxiliares, quanto para os professores.</p> <p>Eu sou casada com um homem negro, então eu tenho uma família negra [...]</p> <p>Eu acho que minha filha me ajudou a ampliar esse olhar sobre a importância dos materiais e da representatividade” <i>(livros com protagonistas negros (as) e bonecas)</i></p>	<p>Eu faço parte de uma família negra, minha filha me ajudou a ampliar o olhar sobre a importância do trabalho com o tema.</p> <p>A partir do curso sobre relações étnico-raciais comecei a ampliar minha visão.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da transcrição e seleção dos trechos das entrevistas, 2018.

As motivações para a realização de propostas de promoção à igualdade racial revelada pelas entrevistadas indicam que as docentes que buscam realizar as propostas têm, de forma geral, base em questões relacionadas às vivências pessoais, as quais despertaram o interesse e a necessidade de formação para atuação junto às crianças.

Inês Sabino, autodeclarada branca, explicita que por ser parte de uma família negra, essa temática sempre permeou suas vivências, sendo que, após o curso de extensão para Formação de Formadores em educação das relações étnico-raciais, realizado na UFSCar - Campus Sorocaba, passou a compreender melhor a importância de se trabalhar a temática com as crianças.

A entrevistada Maria Firmina do Reis, autodeclarada branca, revela que o interesse pela temática surgiu por meio da necessidade de compreensão das questões raciais do Brasil, fomentado pelos debates sobre políticas de ações afirmativas e cotas raciais. Nesse contexto,

buscou formações que abarcassem a temática e, a partir dos processos formativos, iniciou ações mais comprometidas junto às crianças.

Três professoras negras enfatizaram em seus relatos que buscam oferecer às crianças a representatividade que não tiveram em suas vidas escolares e, associado a essa questão, há um interesse maior por ações de formação continuada que abordem a temática. As docentes demonstram também ter maior engajamento, sendo mais diretas em questões que enfocam o racismo.

As lembranças de espaços branqueados em suas trajetórias remetem às vivências de racismo e preconceito vivenciados. As entrevistadas, conforme seus relatos buscam proporcionar na sua atuação com as crianças, em contraposição as suas vivências negativas, espaços que garantam maior valorização da igualdade racial, como explicitado na fala da docente Tereza de Benguela (2018) : *“Não! Com os meus alunos a proposta tem que ser outra, eles têm que se identificar, eles têm que se sentir representados!”*. Ou ainda, como relatado por Antonieta Barros (2018): *“[...] eu comecei a perceber que eu enquanto criança eu não tive essa referência, eu não tinha referência nem na escola, nem fora da escola. Nada que me trouxesse, que desse a representatividade”*. Percebe-se que a maior sensibilização frente ao trabalho parte do reconhecimento pessoal como mulher negra e das lembranças da infância que emergem como processos de resistência. Sendo assim, a busca por espaços de reconhecimento da identidade das crianças negras perpassa as trajetórias pessoais, reveladas com mais ênfase nas falas das entrevistadas negras Tereza de Benguela e Antonieta Barros.

Outras entrevistadas que trouxeram como motivação para a realização do trabalho as questões familiares e pessoais, foram as entrevistadas autodeclaradas pretas Dandara e Aqualtune, com relatos relacionados a suas famílias e vivências, e Inês Sabino, autodeclarada branca, que é membro de família negra de um casamento inter-racial. A entrevistada Esperança Garcia também faz menção à aceitação das suas características físicas, que ocorreu após o que a mesma descreve como processo de “descolonização do pensamento”, desencadeado pelos estudos sobre a Infância em maior profundidade em seu percurso acadêmico, além da maior sensibilidade em relação às vivências infantis.

Os relatos das docentes denotam que a educação das relações étnico-raciais na educação infantil segue mobilizada por questões intrínsecas às vivências das entrevistadas, sendo realizadas, em sua maioria, por docentes negras em seus respectivos campos de

atuação. Tal fato denota que ações de promoção à igualdade racial seguem vistas como problema das professoras negras, e não como política educacional.

Percebe-se maior ênfase nas falas e razões para ações promotoras da igualdade racial nos relatos trazidos pelas professoras pretas e pardas que relatam terem vivenciado o preconceito e a discriminação em suas infâncias e atualmente na vida adulta.

A professora Dandara (2018) elucida como a questão familiar e sua ancestralidade negra foram a base para a constituição de sua visão crítica e de enfrentamento ao racismo em suas práticas docentes: *“Sou membro de uma família negra, a resistência e batalha contra o racismo sempre esteve presente, como professora trago essa bagagem. Pela própria questão de resistência, de batalha contra o racismo, você acaba adquirindo e procurando conhecimento para isso”*.

Percebe-se, por meios dos relatos das docentes mais experientes, a tentativa de descortinar esse tema e realizar ações junto às crianças com maior aprofundamento, de forma que buscam ampliar esse diálogo à comunidade escolar, famílias, equipes gestoras e colegas de trabalho.

Os relatos apresentados dialogam com as observações de Souza (2018), que tem constatado, na região metropolitana de Campinas, que ações de mudanças nas práticas pedagógicas vêm sendo suscitadas por profissionais de educação infantil, na maioria, negras, que buscam contestar os discursos racistas e preconceituosos vigentes.

Na sequência da entrevista, as docentes foram convidadas a partilhar práticas de promoção à igualdade racial que consideram possíveis e exitosas no contexto de trabalho na educação infantil, denominadas na presente análise de “possibilidades”, explicitadas na subseção seguinte.

#### **4.3.2 Possibilidades**

Nos Quadros 5 e 6 são apresentados trechos das entrevistas que abordam as possibilidades para práticas de promoção à igualdade racial junto às crianças nas creches e pré-escolas.

Quadro 5 - Possibilidades - Grupo 1

<b>GRUPO 1: Docentes com maior tempo de formação, experiência na temática e com atuação como formadoras</b>		
<b>Entrevistadas</b>	<b>Possibilidades</b>	<b>Síntese</b>
<b>Tereza de Benguela</b>	<p>Juntou eu e uma amiga na época, vamos fazer um painel? Mas foi um painel bem sutil que nós fizemos com as contribuições básicas da cultura afro, que é comida e tal...E isso foi tomando conta, foi aumentando, no ano seguinte, nós já ampliamos. Começamos a trabalhar mesmo os conteúdos com as crianças.</p> <p>Eu lembro que nós fizemos um trabalho bem legal de registro da galinha d`angola, ali pudemos falar sobre o espaço da África. A coisa foi crescendo, a proposta foi crescendo, foi disseminando isso na escola, que isso que é mais gostoso, interessante, né? Quando você consegue trazer a equipe.</p> <p>Com a criança pequena você não vai trabalhar com ela da forma mais natural possível, vai proporcionar uma história, ele vai começar a interiorizar que não tem só príncipe branco: “É... mas aquele é negro” que a princesa também pode ser negra, então se eu sou afro-descendente, e posso me colocar como personagem da história, eu não vou achar que é um mundo distante.</p> <p>Então fui levando as roupas, fui falando da contribuição africana, fui mostrando a questão da África, dessa diáspora: África- Brasil.</p> <p>Toda a equipe foi se contagiando, tanto é que hoje a coisa anda lá no CEI **, ainda, porque a diretora [...] sempre assim: - Claro! Vamos fazer! Mesmo eu não estando lá ano passado eu fui lá com o grupo lá com o grupo Abayomi contar história, fazer uma roda com as crianças, fazer ciranda, musicalização [...] e levamos a boneca da Abayomi. Então quer dizer isso que é gostoso né? Quando você semeia uma sementinha que brota e você nem está mais perto pra estar regando e a plantinha está lá.</p> <p>[...] comecei assinar na época a revista raça, porque eu não via, não via revista né? E daí então comecei a assinar a revista raça pra poder levar uma revista que tenha representatividade negra, que na hora de procurar lá, procure sua mãe, procure seu pai, como que eu ia dar uma revista que eles não tinham representação?</p> <p>[...] Eu fiz o projeto: Aprendendo com as diferenças, ganhei um prêmio da ASPAMS. Então significa que contemplou a questão do estudo e é sempre aquela preocupação de não levar só na data [...]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Montagem de painel;</li> <li>- Trabalho com os conteúdos com as crianças</li> <li>- Proposta disseminada ao grupo;</li> <li>- Projeto: Aprendendo com as diferenças;</li> <li>- Trazer as contribuições africanas: Diáspora África-Brasil.</li> </ul>
<b>Maria Firmina do Reis</b>	<p>Acredito que a partir do diálogo sobre as diferentes cores de pele, traços físicos podemos iniciar o assunto, possibilitando a reflexão das crianças. Incluo também a importância do legado africano na nossa constituição enquanto povo, a cultura, histórias, brincadeiras. Além de ressaltar o protagonismo negro nas histórias infantis e também a utilização de brinquedos e bonecas negras.</p> <p>[...] toda vez que a gente começa a trabalhar com o tema da identidade, eu busco trazer as crianças para o espelho, a gente procura se olhar, [...] a gente já começa a falar sobre os lápis, quais são as cores de lápis que a gente pode estar usando para representar nossa pele? Depois disso partimos para os livros, olha esse personagem, se tem um personagem negro, então tudo isso a gente já começa uma discussão com a criança, quando na escola há mais materiais vamos desenvolvendo se tem bonecas negras, se tem outros recursos, algumas vezes não tem, a gente mesmo que leva, contos africanos, brincadeiras, [...]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir do tema identidade abordo as questões dos diferentes tons de pele e características de cada um;</li> <li>- Trabalho com livros que trazem personagens negros ou abordam o tema África;</li> <li>- Bonecas, contos africanos, brincadeiras.</li> </ul>

<b>GRUPO 1: Docentes com maior tempo de formação, experiência na temática e com atuação como formadoras</b>		
<b>Entrevistadas</b>	<b>Possibilidades</b>	<b>Síntese</b>
<b>Dandara</b>	<p>(<i>continuação</i>)</p> <p>[...] é possível e é necessário! A possibilidade é a gente trazer a questão para a escola para sala e como trazer: trazer de forma cotidiana, sensibilizando cada aluno, cada colega, sensibilizar a comunidade de modo geral.</p> <p>Eu acho que a primeira ação é você encarar a realidade e respeitar a diversidade, olhar de frente para as questões e conflitos que tem na escola no dia-a-dia. Não se pode fazer vistas grossas mesmo, tem que salientar toda a situação que acontece e tentar trabalhar, dentro da sala, por exemplo, vem os conflitos e o que eu procuro fazer é sensibilizar as crianças para esse conflito.</p> <p>Uma das práticas que eu tenho logo no início é a prática do toque, é olhar no olho do amigo, passar a mão no rosto, no cabelo, sentir uma coisa do toque mesmo, de despertar o afeto e de despertar principalmente o respeito seja como for a pessoa. Porque a gente percebe que aos cinco anos é ele já está aprendendo muito bem o racismo, e aí ele traz para escola às vezes uma postura agressiva, que já é de separação e aí você precisa realmente estar atento a fala a gestos a ações que cada um tem que está demonstrando isso.</p> <p>Tem que ter uma ação imediata, possibilitar sempre esse contato direto uns com os outros, disponibilizar, por exemplo, materiais que possam sensibilizá-los em relação a isso que é a questão das bonecas, das leituras que devem ser feitas, de salientar características mesmo, eu me aproveito de ser negra e aí coloco muito reforçadamente essas características como questão positiva de tudo isso. Eu acho que funciona bem.</p> <p>Eu trago muito música, musicalização que traz essa raiz afrodescendente, que são os batuques, os instrumentos musicais e aí mostro para eles o que vem da África, que influencia que a gente tem para trazer bastante esse encantamento, desses valores através de filmes, de fotos, destacando sempre a riqueza da cultura, a beleza, eu acho que isso tem um grande efeito porque eles ficam encantados, porque é encantador mesmo... É algo que eles tem pouco acesso, eles não veem na televisão. É, a sociedade coloca muito negativamente tudo que é relacionado ao negro.</p> <p>Então quando na sala eu consigo trazer esses aspectos positivos, eles ficam bastante entusiasmados às vezes encantados né? Eu acho que isso é uma ação bem importante, para eles verem do outro lado, do outro jeito.</p> <p>Uma das práticas que eu tenho, muito importante, é reunião de pais. Em reunião de pais, levo situações de discriminação que acontecem na sala sem citar os nomes das crianças.</p> <p>Esse espaço, acaba sendo nas minhas reuniões o espaço de discussão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilizando cada aluno, cada colega e a comunidade em geral;</li> <li>- Prática com enfoque no afeto, olhar e tocar, sentir os cabelos despertando o afeto e o respeito entre as crianças;</li> <li>- Estar atenta e ter uma ação imediata a falas e posturas racistas que as crianças por vezes manifestam;</li> <li>- Eu como negra destaco as minhas características e questão positiva;</li> <li>- Música de raízes afrodescendentes identificando os locais de origem;</li> <li>- Espaços de diálogos com as famílias na reunião de pais sobre as questões raciais.</li> </ul>
<b>Aqaltune</b>	<p>[...] musicalidade, o brincar com essa musicalidade, o brincar com os bonecos, com as bonecas, instrumentos brincantes, aproxima as crianças de si mesmo e do outro. Os personagens brincantes são fundamentais para que se concretize, para que se crie e se personifique ali a ideia de equidade, porque é muito abstrato na cabeça da criança nessa faixa- etária então você tem que criar ali do abstrato o lúdico, a ética e a estética junto. A partir da estética valorizada, bonita eu crio uma ética naturalmente sem tocar no assunto.</p> <p>Criança é ética e estética, a criança é pelo olhar não é pelo falar, essa faixa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho a partir da musicalidade, bonecos negros, instrumentos, personagens;</li> <li>- Trabalho se concretiza por meio do brincar e da sensibilidade da criança;</li> </ul>

<b>GRUPO 1: Docentes com maior tempo de formação, experiência na temática e com atuação como formadoras</b>		
<b>Entrevistadas</b>	<b>Possibilidades</b>	<b>Síntese</b>
<b>Aqaltune</b>	<p><i>(continuação)</i></p> <p>etária é muito sensível, é uma faixa etária linda de muita sensibilidade, então o brincar revela muita coisa e transforma, faz brotar e faz fortalecer muita coisa... é lindo! [...]</p> <p>Você tem que ter uma sensibilidade para desenvolver uma metodologia, para não colocar simplesmente um boneco ali, porque um boneco pelo boneco não vai fazer só, uma diferença, porque aí brincou e não criou uma ruptura é simplesmente mais um objeto.</p> <p>Agora se você quer trabalhar uma didática e realmente fazer uma transformação de valores ai faz parte da rotina, com toda uma metodologia as aulas pautadas dentro do que é uma proposta global para não ficar somente num assunto único, mas a gente tem que estar englobado em todos os aspectos da sociedade.</p> <p>Não é ser tratado somente da africanidade, mas tem que ser um tratamento global, tem que estar incutido em todo os assuntos, em todas as demandas, porque nós estamos fazendo parte de todas as demandas.</p> <p>De forma espontânea, de forma natural , numa brincadeira, numa contação de história, um personagem, as relações entre eles é um processo, tanto que quando eles vão contar história, por exemplo, quando eu pego o alfaia que é um instrumento que é um tambor, que propicia essa questão de musicalidade na escola eles já vão e pegam um instrumento que eles confeccionaram de material reciclado que é o ganzá, porque eles já entendem que quando eu pego aquele instrumento é história e eles vão cantar, ou seja, sutilmente já faz parte da rotina, quando eu pego o tapete de chita e eu estendo o tapete de chita eles vão lá e já pegam a alfaia, pega as baquetas, porque já sabem que vai ter história, então de forma sutil, sem falar eu estou trabalhando isso ou estou trabalhando aquilo, faz parte da rotina existir, faz parte do dia a dia essa existência eu não preciso citar nomes e nem referências a referência são eles mesmos, é protagonismo.</p> <p>Eu pego um material e eles já sabem o que vai acontecer e eu não ensinei o que vai acontecer falando, só no movimento, só no fazer, me emociona muito essas crianças.</p> <p>Onde trabalho é uma comunidade muito unida no trabalho da sala de aula, ali realmente acontece escola, família, família escola dentro da minha sala de aula é um orgulho ver meus pais. A gente tem a camiseta do final do ano, a camiseta da vó preta que os pais escolheram que é a personagem que e a gente trabalha na sala, eles vão para o final do ano assim, todo o dia eles chegam orgulhosas mostrando. Muito linda a parceria</p>	<p>-Tem que ter sensibilidade para desenvolver uma metodologia, para não colocar simplesmente um boneco ali, porque um boneco pelo boneco não vai fazer só, uma diferença, porque aí brincou e não criou uma ruptura é simplesmente mais um objeto;</p> <p>- Envolvimento da comunidade</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da transcrição e seleção dos trechos das entrevistas, 2018.

Quadro 6 - Possibilidades - Grupo 2

<b>GRUPO 2: Profissionais que participaram ao menos de um momento formativo abordando a temática e buscam realizar o trabalho voltado à promoção da igualdade racial em sua prática</b>		
<b>Entrevistadas</b>	<b>Possibilidades</b>	<b>Síntese</b>
<b>Antonieta Barros</b>	<p>Colocando materiais deixando disponível para as crianças, ofertando materiais para eles que mostrem que é natural o negro na sociedade que é natural o negro estar em diversas profissões através de histórias trabalha muito contação de histórias com eles.</p> <p>Na construção da identidade gostamos de deixar exposto figuras de crianças, trabalhar a questão do espelho eles se verem...reconhecerem o outro e se tocarem, a questão da pele, um olhar o outro, observar, ver as diferenças e na questão da cultura trazer mesmo contos, as histórias é trazer vestimentas trazer as bonecas negras para sala.</p> <p>Lá na nossa escola a gente tem a introdução de bonecas negras na nossa sala. Tem alguns materiais, a gente está buscando mais, mas tem as bonequinhas negras.</p> <p>E outra atividade, não é bem a atividade, mas foi uma ação que a gente tem né, porque na educação infantil a gente também tem a questão do cuidado principalmente com os cabelos das crianças [...] crianças pequenininhas que mal sabem falar já vinham falando pra gente “meu cabelo tá liso né?” “meu cabelo é liso” a gente falava não seu cabelo é lindo! Seu cabelo é crespo...olha como é seu cabelo [...] [...] no cuidar a gente já aproveitava pra fazer um penteado elaborado, fazer uma trança elogiar o cabelo da criança então mudou muita coisa nas famílias... Porque as famílias traziam pra gente: “Nossa mas a professora fez isso no seu cabelo” Então eles começaram também a mudar o olhar pro cabelo da criança que as vezes até por conta de não saber cuidar [...] acabam fazendo comentários ruins pra criança com relação ao cabelo dela e vai minando a autoestima da criança então ela tão pequena já trazer uma informação dessas é muito forte, é bem forte. Então nosso papel ali como educadora é dar um incentivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contação de histórias;</li> <li>- Atividades que tratem da temática da identidade por meio do espelho, imagens.</li> <li>- Propostas que envolvam o toque e a afetividade;</li> <li>- Trazer contos, vestimentas, bonecas negras;</li> <li>- Música</li> <li>- Cuidado e valorização dos fenótipos e cabelos das crianças;</li> </ul>
<b>Esperança Garcia</b>	<p>Por incrível que pareça, algo simples, mas o que mais surtiu efeito [...] foram as bonecas, mas com cabelo não apenas as bonecas de cor negra, mas as bonecas que tem os cabelos crespos e enrolados, os personagens negros [...] os super-heróis.</p> <p>Quando eu levei essas bonecas para sala atualmente eu percebi que as crianças que se sentiam um pouco rejeitadas por essa razão do cabelo, se sentiram acolhidas, então houve uma relação de afeto ali com a representatividade dela, isso é uma coisa, a outra coisa que eu achei muito bacana que funcionou também é o tal do giz cor da pele, aquela caixa de giz que tem, aquilo fez muita diferença para as crianças, eu vi que agora na época da copa, com as 12 tonalidades, as crianças procuravam essa caixa de giz na minha sala para desenhar a seleção, porque eles falavam que não era todo mundo da mesma cor e surgiu um embate na sala sobre a questão da caixa de lápis de cor que veio no kit que só tinha três cores, mas que não era só daquela cor, então eles começaram a dialogar então essa caixa surgiu. Teve uma criança que desenhou cinco jogadores da seleção brasileira e foi procurando a cor da pele de cada jogador. [...] as crianças iam para frente do espelho procurar o giz que se encontrava na sua tonalidade então, vejo como um acolhimento pela cor de pele [...]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho com bonecas negras, personagens negros, super-heróis;</li> <li>- Trabalho com o giz com as 12 tonalidades;</li> <li>- Livros com personagens negros;</li> <li>- Quando eu levei isso para minha escola, minha diretora abraçou, fez uma compra enorme de material para todas as salas, ela só não conseguiu achar o giz de cera, mas o restante tudo ela proporcionou.</li> </ul>

<b>GRUPO 2: Profissionais que participaram ao menos de um momento formativo abordando a temática e buscam realizar o trabalho voltado à promoção da igualdade racial em sua prática</b>		
<b>Entrevistadas</b>	<b>Possibilidades</b>	<b>Síntese</b>
<b>Esperança Garcia</b>	<p><i>(continuação)</i></p> <p>[.] tanto a boneca quanto o giz de cera é totalmente possível que haja dentro de uma sala, não é impossível. Uma caixa que tenha na sala já ajuda, duas bonecas que tenhamos. E hoje a gente tem uma facilidade de encontrar que já era mais difícil antigamente então hoje a gente encontra. Eu achei que essas coisas fizeram a diferença na minha sala.</p> <p>Você consegue, tendo isso de uma maneira cotidiana, apresentar para as crianças os livros com os personagens, eu tive que caçar livros com personagens negros... e são livros que as crianças gostam, por exemplo: As tranças de Bintou, foi muito bacana contar essa história, no outro dia eu tive duas crianças: Uma negra que foi com a trança e a outra branquinha que foi com a trança e falaram que eram as tranças da história.</p> <p>Quando eu levei isso para minha escola, minha diretora abraçou, fez uma compra de material para todas as salas, ela só não conseguiu achar o giz de cera, mas o restante tudo ela proporcionou. Nós estudamos todo o material do CEERT em HTPs. Eu não tive dificuldade para tratar desse assunto</p> <p>Com esse trabalho de ir e vir ir e vir tem que ser uma constante, você não pode desistir para mim foi essa a maior dificuldade.</p> <p>Quando você monta um espaço onde são oferecido os heróis, as bonecas, a roupa, tudo ali, a criança vai passar a entender que tudo aquilo é normal [...], então ela vai brincar no imaginário naquele percurso da criatividade da imaginação ela vai abraçar também, outras cores, outras peles, outros cabelos e você vê isso acontecer.</p> <p>Nesse meu tempo de experiência, os espaços funcionam mais que os discursos.</p> <p>E sem expor qualquer criança, eu me peguei, eu falei: Pegue esse lápis, eu falei ele é da minha cor de pele? Então não é cor de pele... Mas é, não é cor de pele chegaram à conclusão que aquele lápis não é cor de pele, aquele lápis é salmão. Disponibiliza os lápis dos 12 tons de pele e deixa eles acharem o outro montou cinco jogadores jogando bola, cada um de um tom de pele, ou seja, ele observou e ele é uma criança branca ele enxergou que os outros não eram [...]"</p> <p>Na questão do cabelo que estavam brigando, eu entrei no meio: Você gosta de mim também? Eu sempre procuro me colocar na situação para não expor outras crianças que tenham essa questão [...] Para mim na minha experiência eu vejo que dá certo, eu tenho uma turma muito respeitosa, eles entendem as diferenças [...]</p> <p>[...] é uma faixa etária que a criança está aberta a dialogar sobre o corpo sobre tudo, sobre seu mundo, sobre sua existência, sobre as outras culturas, sobre as outras crianças.</p> <p>Teve uma professora lá nessa escola [...] que antes de eu entrar ela que ajudou a implementar o dia da consciência negra na escola por causa da lei. Então a exposição já acontece nessa escola todo ano e já está no nosso calendário previsto e por conta dessa exposição, quando eu cheguei já tinha um acervo de livros, que eu sempre achei muito pequeno até quando fui conhecer outras escolas ou conversar com outros colegas eu vi que não tinha nada nas outras escolas!</p>	<p>- Nós estudamos todo o material do CEERT em HTPs.</p> <p>Eu não tive dificuldade para tratar desse assunto;</p> <p>É um trabalho possível, pois é uma faixa etária que a criança está aberta a dialogar sobre o corpo sobre sobre seu mundo, sobre sua existência, sobre as outras culturas;</p>

<b>GRUPO 2: Profissionais que participaram ao menos de um momento formativo abordando a temática e buscam realizar o trabalho voltado à promoção da igualdade racial em sua prática</b>		
<b>Entrevistadas</b>	<b>Possibilidades</b>	<b>Síntese</b>
<b>Inês Sabino</b>	<p>[...] Na escola já havia fantoches, alguns adereços, mas desse trabalho já desenvolvido antes, concomitante a isso quando eu entrei nessa unidade eu já tinha feito um curso de extensão na UFSCAR sobre RER.</p> <p>Então daí eu comecei a ver a importância de ver imagens na escola de falar dos personagens negros de valorizar, por que sempre na escola é foto de escravidão. E eu percebi que eu fazia isso também, as datas comemorativas sempre giravam em torno disso. Então daí eu falei “nossa, tem que ampliar, trazer o lado positivo, olha a culinária que tem olha toda a cultura que tem o Brasil” em termos de cultura mesmo, comida, música, costumes, palavras [...]</p> <p>Em 2014 brincamos de cabeleireiro e foram feitos penteados afros nas crianças após a leitura do livro: O cabelo de Lelê, teve ajuda das mães e funcionários da escola. Para os meninos usamos spray coloridos. No outro ano também fizemos eu uma professora e as funcionárias da limpeza, fizemos os penteados afros com tranças conforme as crianças queriam (solto, preso) e as fotos dos penteados e de todo o processo viraram um painel.</p> <p>Trabalhamos com os tecidos africanos que eles repetem os traçados, se é triângulo ele é todo triângulos... Então a gente apresentou vários tecidos africanos para as crianças, demos TNT para eles preto e cola branca eles reproduziram os pedacinhos deles, ai foi a nossa moldura, essa é uma preocupação que a gente tem também no painel, isso eu tento preservar ao máximo que eu consigo, as crianças produzirem as coisas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A exposição já acontece nessa escola todo ano e já está no previsto calendário;</li> <li>- Acervo de livros na escola que aborda a temática;</li> <li>- Trabalho com literatura africana, leitura de provérbios, lendas</li> <li>- Trabalho realizado com fotos da crianças e famílias valorizando a diversidade racial;</li> <li>-Músicas e brincadeiras musicais;</li> <li>- Brincadeira de cabeleireiro com peteados afros envolvendo a comunidade e funcionárias da unidade.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da transcrição e seleção dos trechos das entrevistas, 2018.

Os relatos que fizeram menção às possibilidades para o trabalho revelaram que três docentes do Grupo 1, sendo Tereza de Benguela, Dandara e Aqualtume, e uma docente do Grupo 2, Inês Sabino, descreveram ações que mobilizaram ou buscaram mobilizar a comunidade escolar.

Fato este é explicitado na fala de Tereza de Benguela (2018), demonstrando que as ações por ela iniciadas geraram mobilizações em sua comunidade escolar, ilustrado no trecho: *“Toda a equipe foi se contagiando, tanto é que hoje a coisa anda lá no CEI \*\*”* . Ainda, cabe destacar que a docente Tereza de Benguela foi citada pela professora Inês Sabino (2018) como a incentivadora para a implementação de propostas em prol da igualdade racial no Centro de Educação Infantil em que atua: *“Teve uma professora nessa escola [...] que*

*antes de eu entrar ajudou a implementar o dia da Consciência Negra [...]”, e prossegue seu relato enfatizando a exposição inclusa no calendário escolar, assim como demais ações que já existem na escola.*

As propostas em âmbito coletivo mostram-se ainda pouco expressivas, pois, mesmo com as falas das docentes sobre certa abertura para a realização do trabalho, apenas Esperança Garcia citou que houve um momento de estudo e uma roda de conversa sobre a questão junto ao grupo de docentes e equipe gestora, em que enfatiza a leitura do material “Práticas Promotoras da Igualdade racial na educação infantil”, ocorrida no momento de HTPC.

Junto às crianças, as possibilidades de práticas de promoção à igualdade racial citadas referem-se à garantia da visibilidade negra por meio de imagens, livros, bonecas e revistas, como citado pela docente Tereza de Benguela (2018): “[...] então comecei a assinar a revista raça pra poder levar uma revista que tenha representatividade negra [...]”. Dessa forma, percebe-se a busca por materiais e recursos que possibilitem o trabalho de promoção à igualdade racial junto às crianças.

Para efetivação do trabalho com crianças pequenas, os recursos visuais, brinquedos, instrumentos musicais e livros são importantes, pois esses materiais compõem espaços que viabilizam a reeducação das relações étnico-raciais, possibilitando às crianças de zero a cinco anos o reconhecimento das diferentes identidades no cotidiano educacional. Todas as docentes citam as bonecas e bonecos negros como recursos para o trabalho com as crianças pequenas, dado que oferece referências para a constituição da identidade das crianças, conforme especificado no material “Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial”:

Ter em mãos bonecas e bonecos negros, instrumentos musicais usados nas manifestações afro-brasileiras e livros que contemplem personagens negros representados de modo positivo é fundamental para o desenvolvimento de uma educação para a igualdade racial (SILVA JR; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 22)

Esses recursos essenciais ao trabalho, segundo relatos das docentes, foram comprados, em maior parte, pelas próprias docentes, conforme especificado nas falas das entrevistadas Tereza de Benguela, Maria Firmina dos Santos, Dandara e Esperança Garcia, ao especificar que buscam os materiais com recursos próprios. Declararam também que realizam solicitações de materiais à gestão, sendo atendidas em alguns casos, entretanto, relatam que apesar do empenho das gestoras em providenciá-los, muitas vezes, esbarram na falta de recursos financeiros para garantir a qualidade e a quantidade adequada de materiais para atender todas as turmas.

Somente duas docentes do Grupo 2 relatam ações em âmbito escolar já existentes como propostas da unidade, e não iniciadas por elas. Antonieta de Barros relata que na creche em que trabalha já existia a preocupação com a temática por parte da gestão. A docente menciona que há alguns materiais para o trabalho, como algumas bonecas negras, alguns livros, uma caixa com tecido de inspiração africana, DVDs, CDs e fantoches. Inês Sabino explicita que a proposta e exposição da Consciência Negra já era inserida no calendário escolar, havendo uma caixa de livros com protagonistas negros e alguns adereços para o trabalho, além dos DVDs, CDs e fantoches, entretanto, não foram mencionados bonecas e bonecos negros.

Nas questões das práticas relatadas de promoção à igualdade racial, houve relatos de projetos ou inserções da temática vivenciadas no cotidiano junto às crianças, e algumas ações mais amplas que possibilitaram também o envolvimento das famílias e comunidade. Dentre as propostas mencionadas como possibilidades para ações com crianças de zero a cinco anos, pode-se elencar:

- Montagem de painéis e exposição de fotos das crianças e suas famílias valorizando a diversidade racial;
- Trabalho com as crianças com ênfase nas contribuições africanas – Diáspora África-Brasil;
- Inserção da temática a partir do tema identidade, abordando as questões dos diferentes tons de pele e características de cada um;
- Trabalho com livros que trazem personagens negros ou abordam o tema África; contos africanos; contação de histórias; trabalho com literatura africana, leitura de provérbios e lendas;
- Disponibilizar bonecas e bonecos negros, personagens e super-heróis negros;
- Uso do giz de cera contendo as 12 tonalidades de peles;
- Inserção de brincadeiras de origem africana e afro-brasileira;
- Práticas com enfoque no afeto e afetividade, olhar, tocar e sentir os cabelos uns dos outros, despertando o respeito entre as crianças;
- Estar atenta e ter uma ação imediata às falas e posturas racistas que as crianças por vezes manifestam;
- Trabalhar a partir da musicalidade, apresentar músicas de raízes afrodescendentes, identificando os locais de origem, além de instrumentos de origem africana afro-brasileira; brincadeiras musicais;

- Espaços de diálogos com as famílias na reunião de pais sobre as questões raciais, propiciando o envolvimento da comunidade;
- Atividades que tratem da temática da identidade por meio do espelho, valorizando as características de cada um;
- Cuidado e valorização dos fenótipos e cabelos das crianças nos momentos de cuidado diário;
- Exposição anual e inclusão no calendário do Dia da Consciência Negra;
- Brincadeira de cabeleireiro com penteados afros a partir da leitura do livro: O cabelo de Lelé.

Das docentes que demonstram realizar suas propostas com maior engajamento, neste grupo, pode-se incluir as três entrevistadas negras do Grupo 1: Tereza de Benguela, Dandara e Aqualtune. De suas partes, percebe-se maior ênfase na abordagem da temática nas falas relacionadas à realização de intervenções junto às crianças e em diálogos com as famílias e demais membros da comunidade escolar.

O trabalho a partir de livros e histórias com protagonistas negros foi bastante citado pelas entrevistadas como recursos para a faixa etária de zero a cinco anos. Percebe-se, por meio dos relatos das docentes, que nos espaços das creches e pré-escolas há muitos livros de histórias de origem europeia, como os contos de fadas clássicos, os quais, muitas vezes, têm narrativas e ilustrações estereotipadas com imagens de princesas, em maioria, loiras.

Nesse contexto, é preciso garantir maior diversidade, trazendo também as referências negras, indígenas, africanas e afro-brasileiras em destaque, uma vez que estas, na maioria das vezes, aparecem de forma subalternizada.

[...] não existe nada de inocente nas histórias infantis que apresentam, exclusivamente, um tipo físico como o portador da beleza, da bondade, da riqueza ou da magia. Por isso, cada vez que essas professoras possibilitam para as crianças ouvirem e verem histórias com outras representações, elas estão travando uma luta contra os discursos vigentes e dominantes sobre os modos como as crianças devem se reconhecer como sujeitos e reconhecer o Outro. Também rompem com as hierarquias nas quais se valoriza o branco europeu e se desvalorizam todas as outras formas de ser [...] (DIAS, 2012, p. 186).

Essa questão é trazida pela docente Tereza de Benguela (2018): “[...] *ele vai começar a interiorizar que não tem só príncipe branco, é mas aquele é negro, que a princesa também pode ser negra, então se eu sou afrodescendente, e posso me colocar como personagem da história, eu não vou achar que é um mundo*

*distante*”. As narrativas de origem africana e afro-brasileira com protagonistas negros e negras possibilitam essa visibilidade positiva, quando bem selecionados, e possibilitam, por meio das histórias, da imaginação e da fantasia, a inserção de novas referências às crianças.

Deve-se também destacar que as práticas na educação infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), têm como eixos orientadores as interações e as brincadeiras. Dessa forma, as ações de valorização à igualdade racial precisam estar envoltas de ludicidade e presentes nos espaços de brincadeiras, cuidados e relações de afeto que perpassam as vivências cotidianas nos contextos das creches e pré-escolas.

Principalmente nos espaços das creches, as relações de cuidado são parte da rotina diária com bebês e crianças pequenas, e as questões que envolvem o toque e o contato das educadoras com as crianças são ações que podem acolher ou discriminar, gerando relações de afeto ou rejeição às diferentes corporeidades.

Para a docente Antonieta Barros (2018), que trabalha em creche com a faixa-etária de zero a três anos, o cuidado diário e a valorização dos fenótipos, cabelos e cor de pele, apareceram como ações enfatizadas, como visto no trecho: “[...] *no cuidar a gente já aproveitava para fazer um penteado elaborado, fazer uma trança, elogiar o cabelo da criança. Então mudou muita coisa nas famílias...*”. Essas ações cotidianas que não geram visibilidade ou produções aparentes, como as exposições ou painéis, são ações envoltas de sensibilidade e essenciais para a execução do trabalho junto às crianças pequenas e bem pequenas, contribuindo para que as crianças negras constituam sua identidade de forma positiva. Conforme explicita Dias (2015):

Tocar a criança, explorar seus sentidos [...] pode e deve ser preocupação constante de professoras (res) críticas. As crianças, nessa etapa, estão formando a sua autoimagem com a colaboração do adulto, que lhe diz muito sobre como pensar a si mesmo e elas compreendem as mensagens explícitas ou não que recebem (DIAS, 2015, p. 588-589).

O eixo brincadeiras, que vem associado às questões das interações, musicalidade e jogos, está presente nas falas das entrevistadas, cuja maioria relata as bonecas e os bonecos negros como recursos para a identificação e valorização dos fenótipos negros por meio do brincar, conforme explicitado na fala da docente Esperança Garcia (2018):

*Por incrível que pareça, algo simples, mas o que mais surtiu efeito [...] foram as bonecas, mas com cabelo não apenas as bonecas de cor negra, mas as bonecas que tem os cabelos crespos e enrolados, os personagens negros [...] os super-heróis.*  
*Quando a gente vê aquela frase: Representatividade importa, quando eu levei essas bonecas para sala atualmente eu percebi que as crianças que*

*se sentiam um pouco rejeitadas por essa razão do cabelo, se sentiram acolhidas, então houve uma relação de afeto ali [...] (Esperança Garcia, 2018, entrevista).*

Percebe-se na fala da docente que a busca pelas bonecas não se pautou somente na cor negra, mas também, na qualidade dos materiais e na composição dos fenótipos, visando garantir, também, bonecos como super-heróis. Em seu acervo de materiais, adquiriu bonecas negras com cabelos enrolados e crespos, a boneca princesa Tiana, bonecos e super-heróis negros, além do giz de cera com 12 tonalidades de pele e diversos livros com protagonistas negros. Neste contexto, Esperança Garcia (2018) explicita que, por meio da constituição dos espaços de valorização ao brincar em sua sala, possibilita que as crianças reconheçam a diversidade racial:

*Quando você monta um espaço onde é oferecido os heróis, as bonecas, a roupa, tudo ali, a criança vai passar a entender que tudo aquilo é normal [...] então ela vai brincar no imaginário naquele percurso da criatividade da imaginação ela vai abraçar também, outras cores, outras peles, outros cabelos e você vê isso acontecer. Nesse meu tempo de experiência, os espaços funcionam mais que os discursos (Esperança Garcia, 2018, entrevista).*

A professora Esperança Garcia, conforme explicitado em seus relatos, realiza o trabalho buscando elaborações que tenham como centralidade o brincar em consonância com valores de reconhecimento à igualdade racial, disponibilizando esses e outros recursos para brincadeiras de forma intencional e planejada.

A participante Aqualtune realiza, concomitantemente ao da escola, um projeto de valorização à igualdade racial fora do ambiente escolar. Esta relata o trabalho com as bonecas e bonecos com diferentes tonalidades de peles que ela mesma confecciona e disponibiliza às crianças, de forma interligada ao cuidado, para que as ações não sejam isoladas. Neste contexto, faz uma observação referente ao trabalho com as bonecas e bonecos negros:

*Você tem que ter uma sensibilidade para desenvolver uma metodologia, para não colocar simplesmente um boneco ali, porque um boneco pelo boneco não vai fazer só, uma diferença, porque aí brincou e não criou uma ruptura é simplesmente mais um objeto [...] (Aqualtune, 2018, entrevista).*

Em seu depoimento, a docente explicita que sua proposta de trabalho não se restringe somente a inserir os materiais como bonecas e bonecos negros com diferentes tonalidades de peles, instrumentos musicais de origem africana, entre outros recursos, mas sim, pensa e realiza suas ações no que denomina de metodologia para o trabalho voltado à promoção da igualdade racial.

Seu relato propõe a reflexão de que somente a disponibilização de materiais que possibilitam a promoção da igualdade racial, apesar de contribuir com o trabalho, por si só não é suficiente para que a proposta seja acolhida e considerada relevante por toda a comunidade escolar, conforme garantido pela legislação. Neste contexto, os espaços formativos e de diálogos para a compreensão mais ampla das questões e tensões étnico-raciais brasileiras são essenciais para que as ações se efetivem de forma a contemplar toda a comunidade escolar, não ficando restritas a ações específicas de algumas docentes sensíveis à temática.

Recursos como vídeos e animações foram citados pelas docentes Dandara e Antonieta Barros, e mais detalhadamente por Inês Sabino, que mostrou conhecer diversos desenhos que possuem protagonistas negros, sendo esta busca associada à profissão e também motivada pela filha em idade pré-escolar.

Outro recurso áudio visual apontado por esta docente se refere aos materiais com brincadeiras musicais, sendo três kits diferentes contendo o livro, CD e DVD do grupo Palavra Cantada, que acompanham livros que podem ser usados junto às crianças, abordando a origem das canções e instrumentos. Esses materiais foram disponibilizados a todas as docentes da rede municipal de Sorocaba há cerca de seis anos.

Nesse material, conforme lembrado por Inês Sabino (2018), há diversas músicas de origem ou inspiração africana e afro-brasileira como coco, congada e maracatu. A docente relata que trabalha com o material semanalmente nas atividades que envolvem musicalização:

*Eu gosto de apresentar palavra cantada para eles, por causa da parte musical... Tem um material aqui em Sorocaba composto por livros CDs e DVDs, uma vez por semana eu utilizo e lá apresenta bastante instrumentos africanos e eles falam a origem do instrumento, eles contam às vezes uma historinha daquela música, de onde que veio [...] (Inês Sabino, 2018, entrevista).*

Especialmente com as crianças pequenas de zero a três anos, os recursos audiovisuais precisam ser utilizados de forma bastante refletida e contextualizada. Com as crianças da pré-escola, já são possíveis intervenções com livros digitais e animações que ilustram as propostas de valorização à igualdade racial de forma mais ampla. Assim, torna-se necessária a busca por materiais de qualidade disponibilizados, como por exemplo, os livros animados ofertados gratuitamente no site: A cor da Cultura<sup>24</sup>. No entanto, a questão do acesso à internet e a

---

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/> acesso em 15/12/2018

recursos como data show, que favoreceriam o trabalho neste e em outros campos, ainda não se faz presente de forma satisfatória na maioria das unidades escolares.

Quanto às ações das docentes que se disponibilizaram a compartilhá-las, constata-se haver algumas mais iniciantes e restritas a sua turma, e outras mais estruturadas e que fomentam o diálogo em suas unidades escolares. No entanto, essas ações, conforme explicitam Gomes e Silva (2011), não podem ficar a cargo da boa vontade de algumas docentes que se desdobram em torno de uma causa que deveria consolidar-se como compromisso político-pedagógico de todos os membros da comunidade escolar.

Essa questão é evidenciada nos relatos sobre os desafios para realização do trabalho, apresentadas na próxima subseção, com a análise das principais colocações frente às dificuldades apontadas pelas docentes.

### **4.3.3 Desafios**

Os Quadros 7 e 8 apresentam as principais pontuações sobre os desafios vivenciados pelas docentes na busca pela realização de práticas de promoção à igualdade racial junto às crianças nos Centros de Educação Infantil da cidade de Sorocaba.

Quadro 7 - Desafios - Grupo 1

<b>GRUPO 1: Docentes com maior tempo de formação, experiência na temática e com atuação como formadoras</b>		
<b>Entrevistadas</b>	<b>Desafios</b>	<b>Síntese</b>
<b>Tereza de Benguela</b>	<p>[...] O professor tem que estar atento e infelizmente não estão, muitos acham a maior besteira isso [...] “É importante”, mas não se mobilizam [...] “não é comigo” Se não é comigo então é passageiro... Não é passageiro, se fosse passageiro a gente não ia ter tantos casos aí...como a gente está vendo agora nas redes sociais no conselho do racismo. Dai eles vão pra adolescência e a coisa piora.</p> <p>Importante que nós professores tenhamos em mãos essa lei e fazer cumprir! A lei 10639 deveria ser fiscalizada, infelizmente nada é fiscalizado, mas ela teria que ser contemplada de verdade nas escolas, e a gente sabe que não é... uma ou outro que faz o trabalho, um trabalho meio sozinho que tem um parceiro ou outro. Se a escola toda se mobilizasse...porque isso desperta pra tudo né? Para a educação como um todo.</p> <p>De ser focado na criança afrodescendente, a criança negra, a toda a questão das diferenças...de raça, credo, etnia.</p>	<p>- Falta de mobilização e comprometimento das professoras;</p> <p>- Ações seguem isoladas não há comprometimento ou fiscalização para implementação da lei 10639</p>
<b>Maria Firmina do Reis</b>	<p>Tem muitas barreiras... Acho que um das barreiras são os colegas, os próprios colegas que muitas vezes não compreendem o que a gente faz, ou porque é necessário fazer, eles ainda não compreendem qual é realmente a importância, que nosso país é racista, que o nosso país é bastante preconceituoso e isso ainda não está claro para as pessoas, porque enquanto você não entende a sua condição,[...]. Ainda as pessoas não acham que tem racismo, não acham que as crianças, não as crianças de 2 anos, 3 anos, isso não vai acontecer... uma fala que eu escuto bastante entre os professores eu percebo que falta sim... falta entender essa importância e falta entender mais do que isso, qual é o nosso papel? Nosso papel é mediar, é trazer ao debate, trazer as questões, e isso acho que falta bastante, eu colocaria como a principal barreira, e a outra barreira seria em relação aos materiais que muitas vezes a gente pede, a gente fala, não, mas não tem importância, “não precisa de boneca, não não precisa” .</p> <p>“Ai a gente já tem várias coisas, ai agente gastou com isso, gastou com aquilo...” e infelizmente a temática étnico-racial não é colocada como prioridade, ela ainda está em segundo plano de acordo com o que eu tenho observado, o que eu tenho visto nas escolas as quais eu tenho trabalhado, então não é o primeiro plano</p> <p>[...] a gente não chega aonde poderia chegar por conta de não ter os materiais, não ter os recursos básicos e mínimos que poderíamos ter...</p> <p>E que não adiante você bater de frente [...] com as pessoas, não adianta... isso precisa ser mesmo como política pública pra gente trabalhar na formação desses professores, desses profissionais, discutir, conversar, tentar trazer, tentar mostrar, é uma desconstrução e como uma desconstrução ela leva tempo, leva bastante tempo... e leva estudo também [...] leva estudo e dedicação, então é bem complicado isso, na minha escola por exemplo agora: “ahh não é, são todos” [...] “a gente tem que trabalhar a diversidade né? o cadeirante e todos”, a questão étnico-racial não é levada como prioridade.</p> <p>Sorocaba precisa muito de uma política pública realmente eficiente e uma política pública que realmente leve em conta essas questões raciais e que envolva todos os professores, funcionários, a educação com o um todo... a gente tem muito que caminhar.</p>	<p>-Os próprios colegas muitas vezes não compreendem porque é necessário fazer, eles ainda não compreendem, que nosso país é racista;</p> <p>- Outra barreira seria em relação à falta de materiais. Muitas vezes solicitamos, mas infelizmente a temática étnico-racial não é colocada como prioridade;</p> <p>- Sorocaba precisa muito de políticas públicas eficientes que realmente levem em conta essas questões raciais e que envolva a educação com o um todo.</p>

<b>GRUPO 1: Docentes com maior tempo de formação, experiência na temática e com atuação como formadoras</b>		
<b>Entrevistadas</b>	<b>Desafios</b>	<b>Síntese</b>
<b>Dandara</b>	<p>É a negação, as pessoas fingem que estão numa sociedade democrática, não racista e não querem lidar com o problema real, é uma negação mesmo, eu acho que isso é o que mais afeta. Então às vezes nas discussões a gente ouve: “Não, mas isso não existe... Nossa...” Então você precisa fazer um trabalho de resgate, às vezes da história e que a pessoa não está disposta a ouvir e classifica como “mimimi”, vitimismo e não quer saber de entrar em contato com isso, e é muito complicado. Por que... não se respeita a lei, nem se conhece bem a lei e agora ela se torna facultativa?</p> <p>A dificuldade ainda é maior, porque quem não quer enxergar não enxergará jamais, porque não está disposto realmente, acho que essa é maior dificuldade que enfrentamos... Ter que provar!</p> <p>Existe ali uma lei, mas ela não se concretiza, não se realiza, é uma batalha contínua, dá uma sensação de impotência fazer valer.</p> <p>Então acho que é precário, porque você não consegue fazer valer o que de fato deveria estar funcionando.</p> <p>Então você se sente bem (suspiro) enfraquecida... impotente dentro de um sistema que está tão politicamente... é um sistema muito truncado né? Que te fecha às portas e finge que abre, só que não...</p> <p>[...] acaba sendo assim: Quais são os negros? Os negros é que reivindicam... Você não tem apoio das colegas brancas, porque é aquilo que eu falei: “Ai isso não é um problema meu!” Não tem empatia, não tem compromisso se eu sou uma porcentagem maior branca... “Então oba! Vamos fazer de conta que eu pertencço a outro grupo” Sempre tem essa questão, nós somos minoria dentro da escola, somos duas professoras negras que tem essa consciência racial, tem outras funcionárias negras que não tem, e que tentam disfarçar, tentam na negação justamente.</p> <p>[...] a gente acaba incomodando, porque esse movimento acaba lembrando e isso angustia... “Pô, eu estou aqui tão invisível, e agora alguém pode me perceber negra” Então é uma dificuldade que a gente tem... De toda forma vamos sempre batalhando, você veja que eu estou nessa escola há treze anos e já passaram muitas diretoras, muitas coordenadoras e tal e todo ano é sempre uma grande luta pra gente ir aumentando e melhorando esse acervo. Teve um período desses treze anos que eu acho que até sei lá, quatro anos, a escola não comprava nada de material.</p> <p>[...] eu acabava doando algumas bonecas, por exemplo, para o baú de brinquedos das professoras. “Elas falavam: “Ai que bonitinha, vou deixar aqui no armário para não estragar” Então a boneca acabava ficando lá só como decoração e as crianças não tinham acesso e ela não entendia qual que era a proposta...”</p> <p>Então é sempre uma barreira muito difícil você tentar mostrar o outro lado, que para mim, é obvio e que para elas é tão inexistente, às vezes, eu não sei muito bem o que passa na cabeça sabe? Se é ignorância ou se é propositalmente... “Vamos fazer essas vistas grossas para gente não entrar em contato...” É muito cômodo, você não lidar com o conflito, muito cômodo.. “Como isso não me atinge diretamente”... “Isso é coisa de preto, deixa elas resolverem, deixa elas lutarem , batalharem por isso...”</p>	<p>- As pessoas fingem que estão numa sociedade que não é racista;</p> <p>-Existe uma lei, mas ela não se concretiza;</p> <p>- Falta de materiais e recursos para o trabalho;</p> <p>-Somente os negros com consciência racial é que reivindicam.</p> <p>- Falta de empatia: É muito cômodo, você não lidar com o conflito, “Como isso não me atinge diretamente... Isso é coisa de preto, deixa resolver, deixa elas lutarem , batalharem por isso...”</p> <p>- Falta de interesse das profissionais em ampliar a visão sobre a temática.</p>

<b>GRUPO 1: Docentes com maior tempo de formação, experiência na temática e com atuação como formadoras</b>		
<b>Entrevistadas</b>	<b>Desafios</b>	<b>Síntese</b>
<b>Aqualtune</b>	<p>Não desistir, é o maior desafio, não desistir e trazer cada vez mais beleza para o trabalho</p> <p>Isso são questões históricas e dentro de uma questão de história de formação de país, nós temos que nos encontrar com aqueles que queiram construir conosco... então essa é a busca. Transformar a história de opressão para que a gente possa historicamente estar nos espaços, dialogando com esses espaços e com quem queira dialogar conosco. [...] a questão histórica que rege não só Sorocaba, mas nosso país [...]</p>	<p>Os desafios são fruto das questões históricas que regem Sorocaba e nosso país</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da transcrição e seleção dos trechos das entrevistas, 2018.

Quadro 8 - Desafios - Grupo 2

<b>GRUPO 2: Profissionais que participaram ao menos de um momento formativo abordando a temática e buscam realizar o trabalho voltado à promoção da igualdade racial em sua prática</b>		
<b>Entrevistadas</b>	<b>Desafios</b>	<b>Síntese</b>
<b>Antonieta Barros</b>	<p>Atualmente, nós estamos dando pequenos passos. Não tem nenhum projeto grande vindo da prefeitura que tenha esse olhar pra essa primeira infância e nem tanto para o tema principalmente na formação de educadores, porque a gente começa identificar nas conversas com os demais colegas que na própria faculdade, na própria formação, não tem um olhar pra educação étnico-racial principalmente da criança negra, e nas escolas o que acontece é que ela é pontuada sempre no mês de novembro e muitas vezes só num dia próximo ao dia 20 de novembro, e aí só lê-se um a história, faz-se um mural uma coisa muito pontual. Não é algo que trate a naturalidade do olhar da criança, então a gente está em pequenos passos, a não ser assim algum professor que vá buscar mais informação, mas por conta própria.</p> <p>Eu comecei a perceber principalmente no espaço que eu tenho da escola que eu venho, eu sou a única professora negra. Normalmente as pessoas vão ver a mulher negra em outros cargos, na limpeza, na cozinha, nunca como professora, nunca como diretora nunca num cargo de liderança, de linha de frente nunca está.</p> <p>Então eu, como mulher negra, vejo a importância de estar lá, porque os meus alunos vão aprender que, sim, existem professoras negras e as famílias também vão quebrar esse paradigma.</p> <p>No tato com o feminismo negro também eu tenho um olhar diferente com as meninas da minha sala, porque além de tudo a menina negra ela é adultizada mais cedo, o contexto adulto chega pra ela mais cedo, não que alguém ensine, mas os comentários existem, a hipersexualização dos meninos existe, falam do menino que é o pegador, “ahh mas esse fulano vai dar trabalho” isso eu estou falando de criança de 1 ou 2 anos. Existem uns comentários... ou a menina negra que o termo mesmo é perigete, a lá tá com roupinha de perigete, tá com shortinho de perigete... isso não é legal pra uma criança, comentários desnecessários que vão rotulando a criança ou quando ela não é encrenqueira ela é a perigete, o menino é o ... peralta é o terrível é o bandidinho...então assim eu penso também nas questões não só das crianças mas também das mães, as mães negras a gente começa a perceber que é a que vai ser mais</p>	<p>- É importante principalmente a prefeitura disponibilize cursos com pessoas capacitadas que capacitem todos os funcionários.</p> <p>- Nenhuma escola que eu passei eu tive algum educador que foi levado até a escola ou alguém que foi lá dar um a palestra sobre as questões étnico-raciais ou até só pra falar da lei 10639 considerando que entrei na rede em 2002.</p> <p>- Rotulações em relação às crianças negras e suas famílias</p>

<b>GRUPO 2: Profissionais que participaram ao menos de um momento formativo abordando a temática e buscam realizar o trabalho voltado à promoção da igualdade racial em sua prática</b>		
<b>Entrevistada</b>	<b>Desafios</b>	<b>Síntese</b>
<b>Antonieta Barros</b>	<p>(<i>continuação</i>)  criticada... se ela de repente não manda uma mochila x um material y, “olha lá a fulana ...” a outra pode fazer mil coisas daí vão passar por cima agora a mãe negra é mais criticada.  [...] nenhuma escola que eu passei eu tive algum educador que foi levado até a escola ou alguém que foi lá dar um a palestra sobre as questões étnico-raciais ou até só pra falar da lei 10639 nenhum momento e olha que eu tenho o que... entrei na rede em 2002 e eu nunca vi...  Entre como auxiliar de educação e fui pra PEB em 2011 então assim eu nunca vi... [...], infelizmente porque a escola que eu estou ela ainda é uma escola de periferia, porém com poder aquisitivo, um poder sócio econômico um pouco melhor, isso deveria ser abordado nas escolas de periferia, periferia mesmo que a maioria negra estuda lá ainda sim na escola que eu estou não tem tantos alunos negros [...] quando você leva as questões ainda as pessoas sofrem resistência mas daí já é um outro porém o importante é levar, porque faz parte né...tudo que é novo que levam pra gente, sempre vai ter alguém que vai resistir é normal mas educação está lá pra isso.</p>	<p>-Não tem um olhar para educação étnico-racial principalmente da criança negra e na escola é pontuado sempre no mês de novembro e muitas vezes só num dia próximo ao dia 20 de novembro de forma muito pontual.</p>
<b>Esperança Garcia</b>	<p>Ele é possível de ser feito, só que por parte, tanto de suporte como de professores principalmente quem trabalha em creche que envolve outras pessoas que não só os professores, eu acredito, pela minha experiência, ele não é feito por receio e pela falta de desconstrução das ideias que os professores os funcionários e todo mundo tem. Então se leva para dentro da escola a cultura eurocêntrica feita por todo mundo.  Nós poderíamos fazer uma compra grande de giz de cera com diferentes cores de pele e entregar em todas as escolas, poderíamos comprar diversos livros. Eu dei uma pesquisada nos livros que tem na escola não tinha personagens negros, um outro tem.  Uma dificuldade que percebo é a manutenção do acervo que precisa ser feito constantemente, eu não paro de fazer acervo [...]  A gente sofre um pouco com a falta de material, eu acredito muito nisso. E a questão de você ter um material melhor, melhora a autoestima  Eu passei a buscar as bonecas e eu achei muito difícil encontrar e hoje você que já tem mais, mas ainda assim o que predomina é a branca.</p>	<p>- O trabalho não é feito por receio e pela falta de desconstrução das ideias que os professores, os funcionários e todo mundo tem. Então se leva para dentro da escola a cultura eurocêntrica feita por todo mundo.  - Sofremos um pouco com a falta de material. E a questão de você ter um material bom, melhora a autoestima.</p>
<b>Inês Sabino</b>	<p>Para o educador ele é um pouco complexo, por que, por exemplo, no CEI ao qual trabalho é feita uma exposição no dia 20 de novembro e às vezes a impressão que dá é que isso basta, mas isso não basta.  E por mais que eu consiga custear... é uma coisa que demora e eu não vou ter um acervo enorme de bonecas negras para as crianças com cabelos crespos e de outros tipos, não tem. Os livros também eu acho que é um enriquecimento maravilhoso, mas ele é custoso até para escola, a gente tem uma caixa lá é bacana os livros que tem, mas se for ver bem é muito pouco, não chega a 30 livros, acho que não chega nem a 20, mas eu já fui à escolas que não tinha nenhum...  [...] Porque também é bem suado conseguir material.</p>	<p>- Para o educador o assunto ainda é complexo, é preciso entender que somente uma exposição no dia 20 de novembro não basta;  - Falta de acervo de livros e materiais</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da transcrição e seleção dos trechos das entrevistas, 2018.

Os desafios na busca pela realização de práticas de promoção à igualdade racial foram apresentados de forma bastante contundente pela maioria das docentes. Os relatos realizados em tom de desabafo revelam que suas atuações são quase sempre solitárias, pois, mesmo em Centros de Educação Infantil, onde há a inserção mínima de ações neste campo, a temática segue permeada pelo mito da democracia racial, em que as ações de promoção à igualdade racial são vistas de forma secundária. Tal fato é revelado na fala da docente Dandara (2018), ao enfatizar que o maior desafio é a negação das tensões raciais brasileiras e a falta de abertura para se tratar a questão junto ao grupo:

*É a negação, as pessoas fingem que estão numa sociedade democrática, não racista e não querem lidar com o problema real, é uma negação mesmo, eu acho que isso é o que mais afeta. Então às vezes nas discussões a gente ouve: “Não, mas isso não existe... Nossa...” Então você precisa fazer um trabalho de resgate, às vezes da história e que a pessoa não está disposta a ouvir e classifica como “mimimi”, vitimismo e não quer saber de entrar em contato com isso, e é muito complicado. (Dandara, 2018, entrevista)*

Os relatos das docentes elucidam que as ações para efetivação das práticas de valorização à igualdade racial esbarram na falta de compreensão do grupo, pois, como na rede municipal de Sorocaba não se tem contemplado a classe docente com formações e oportunidades de reflexões sobre a importância do reconhecimento da diversidade racial, racismo e preconceito, esses temas mostram-se como tabus envoltos de estereótipos e mitos. Neste contexto, as docentes sensíveis à temática as fazem como forma de resistência.

Segundo Gomes e Silva (2011) apesar do reconhecimento de alguns avanços no campo das práticas voltadas à temática, a busca por formação sobre a educação das relações étnico-raciais ainda segue restrita ao interesse de alguns ou algumas profissionais comprometidos (as), em que os aprofundamentos formativos se dão devido às suas trajetórias de vida, ideais e vivências pessoais. Nesse contexto, as instituições educacionais necessitam assumir de fato seu papel com real empenho diante do cenário de injustiça racial existente.

[...] as escolas tanto podem favorecer relações de dominação, atualizar racismos, discriminações entre grupos e pessoas, como podem, se houver sincero empenho para tanto, reeducar no sentido do respeito, reconhecimento, valorização, convívio construtivo (SILVA, 2015, p. 169).

Conforme os relatos das docentes entrevistadas, há muitas resistências para que ações neste campo sejam de fato contempladas e as discriminações raciais presentes sejam descortinadas. As questões desses certos “pactos de silêncio” e de discriminações que se

desejam manter encobertas, existentes nos espaços escolares, são trazidas por Nilma Gomes (2012), ao declarar que:

[...] a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar (GOMES, 2012, p. 104).

Ao buscar quebrar esses pactos de silêncio nas diversas frentes, unem-se forças na desconstrução do racismo institucionalizado presente no contexto da educação. A partir da desconstrução do mito da democracia racial, as docentes passam a compreender que suas práticas junto às crianças reforçam ou contestam ações discriminatórias.

Por meio das palavras de Silva (2015), ressalta-se que a função docente comprometida com uma educação que acolha e respeite todas as subjetividades e pertencças raciais necessita não só de competências, mas também, de um firme comprometimento com a desconstrução de contextos desumanos, racistas e excludentes.

Retoma-se, assim, as ideias de Munanga (2005), que explicita que para a construção de novas práticas é preciso, primeiramente, a transformação das mentalidades e o reconhecimento do racismo e discriminação presentes nas relações. Portanto, as oportunidades formativas direcionadas às docentes são fatores essenciais para que as propostas se ampliem e se solidifiquem.

A docente Tereza de Benguela (2018) explicita o não cumprimento e falta de fiscalização da Lei 10.639/ 2003, enfatizando as ações, muitas vezes, solitárias de algumas profissionais. Em seus relatos, reconhece a relevância do tema para a melhoria da educação de forma ampla, pois o direito à igualdade racial é direito de todas as crianças, negras e não negras:

*A Lei 10639 deveria ser fiscalizada, infelizmente nada é fiscalizado, mas ela teria que ser contemplada de verdade nas escolas, e a gente sabe que não é... uma ou outro que faz o trabalho, um trabalho meio sozinho que tem um parceiro ou outro. Se a escola toda se mobilizasse...porque isso desperta pra tudo né? Para a educação como um todo (Tereza de Benguela, 2018, entrevista).*

Nesta elucidação, Tereza de Benguela (2018) destaca a relevância do trabalho em âmbito coletivo, questão também abordada por Dandara (2018): “*Existe uma lei, mas ela*

*não se concretiza*”. Desta forma, constata-se que as pontuações das docentes expressam o abismo existente entre o que se tem como avanços legais e sua aplicação, ainda incipiente, na prática. Segundo Dias (2012), “para atuar sobre esse tema, não bastam as leis; por isso os trabalhos iniciais exigem muita energia das professoras, que precisam pensar experiências de aprendizagem, metodologias e ainda convencer colegas ou justificar sua ação a gestores” (DIAS, 2012, p. 185).

As propostas de promoção à igualdade racial, para sua real implementação, necessitam de esforços conjuntos entre secretaria, gestão escolar, docentes e demais profissionais da educação. No entanto, o trabalho cotidiano dessas profissionais que atuam na linha de frente com as crianças e famílias pode constituir gatilhos mobilizadores para a implementação de ações de maior abrangência. Em suas práticas pedagógicas (algumas mais elaboradas, outras iniciantes), em meio a avanços e recuos, as docentes constroem formas de fazer o trabalho com as crianças pequenas, associadas a formações realizadas ou busca de conhecimentos para ampliação das propostas.

Dias (2012), conforme a citação anterior, explicita a incompreensão vivida por essas profissionais, as quais acabam tendo como encargo a árdua tarefa de convencimento e justificativa do seu trabalho às colegas docentes ou à equipe gestora, conforme explicitado pela docente Maria Firmino do Reis (2018): *“Os próprios colegas que muitas vezes não compreendem o que a gente faz, ou porque é necessário fazer, eles ainda não compreendem qual é realmente a importância, que nosso país é racista”*. Questão também abordada pela docente Esperança Garcia (2018):

*Ele é possível de ser feito, só que por parte, tanto de suporte como de professores principalmente quem trabalha em creche que envolve outras pessoas que não só os professores, eu acredito, pela minha experiência, ele não é feito por receio e pela falta de desconstrução das ideias que os professores os funcionários e todo mundo tem. Então se leva para dentro da escola a cultura eurocêntrica feita por todo mundo. (Esperança Garcia 2018, entrevista)*

Dandara (2018), em suas falas, evidencia a falta de empatia e interesse das profissionais da educação em estudar e compreender o tema: *“É muito cômodo, você não lidar com o conflito, ‘Como isso não me atinge diretamente... Isso é coisa de preto, deixa resolver, deixa elas lutarem, batalharem por isso...’*. Sem a devida abordagem, a questão racial segue sendo tratada de forma superficial, como sendo um problema único e exclusivo das pessoas negras nos diferentes contextos.

Esse distanciamento e negação quanto à abordagem do assunto por parte das profissionais da educação, e também do conjunto mais amplo da rede, o qual resiste em tratar do tema, atuam inseridos num mecanismo racista que negligencia a exclusão da população negra e nega as injustiças raciais presentes no contexto atual e histórico brasileiro, conforme explicita Bento (2014).

Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo (BENTO, 2014, p. 27).

A falta de interesse na desconstrução das ideias fundamentadas no racismo estrutural e institucionalizado é reforçada pela ausência de espaços, diálogos e reflexões mais amplas sobre as tensões raciais brasileiras. Conforme explicitado na subseção 3.3, as políticas de formação continuada voltada aos docentes na cidade de Sorocaba não têm contemplado suficientemente a temática étnico-racial, favorecendo que as ideias de acobertamento do racismo, presentes nas instituições escolares, sigam sem serem contestadas.

Neste quesito, os relatos das docentes, nas entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2018, revelam que as questões formativas e as políticas públicas destinadas aos profissionais da educação, incluindo a gestão escolar, não têm favorecido a desconstrução de ideários envoltos pelo mito da democracia racial enraizado.

A docente Antonieta Barros (2018) evidencia que na creche em que trabalha atualmente há a preocupação com a temática, mas que, em seu percurso anterior atuando como auxiliar de educação desde 2002, passando por diversas escolas na rede municipal de Sorocaba, não houve abordagem sobre a educação das relações ético-raciais, como destaca o trecho:

*Nenhuma escola que eu passei eu tive algum educador que foi levado até a escola ou alguém que foi lá dar um a palestra sobre as questões étnico-raciais ou até só pra falar da lei 10639 e olha que eu tenho o que,... entrei na rede em 2002 e eu nunca vi... (Antonieta Barros, 2018, entrevista).*

Antonieta Barros (2018) explicita também a urgente demanda por processos formativos que envolvam e capacitem todos os funcionários que atuam nos espaços educacionais, e não somente os professores.

As entrevistadas também falam da escassez de materiais como bonecas negras, livros com protagonistas negros e sobre a cultura africana e afro-brasileira, sendo que quatro das entrevistadas informaram adquirir com recursos próprios os materiais que consideram importantes para o trabalho, mas que, ainda assim, há o desafio gerado pelo grande número de alunos nas turmas (média de 30 crianças por profissional), fazendo com que garantir bons materiais de forma a contemplar toda a turma se torna um desafio que não inviabiliza totalmente, mas dificulta o trabalho. Como explicitado na fala de Esperança Garcia (2018): “*A gente sofre um pouco com a falta de material... eu acredito muito nisso, que questão de você ter um material melhor, melhora a autoestima*”.

Aqualtune (2018) não trouxe desafios vivenciados em seu contexto de trabalho ou em âmbito da rede municipal de Sorocaba, enfatizando que os desafios vivenciados se relacionam ao contexto histórico brasileiro, optando por não detalhar as dificuldades que possivelmente enfrenta em seu cotidiano. Em seu relato, explicita: “*Não desistir, é o maior desafio. Não desistir e trazer cada vez mais beleza para o trabalho*”. Esse ímpeto em prosseguir com o trabalho e aprimorá-lo revela que as metodologias de valorização à igualdade racial em construção com as crianças vêm sendo pensadas por essas docentes que buscam brechas de atuação diante das suas possibilidades de trabalho.

Associando os dados angariados por meio das entrevistas e questionários, tem-se um recorte indicativo de como a temática da educação das relações étnico-raciais vem sendo compreendida pelas docentes que possuem conhecimentos básicos sobre a temática e a forma com que esta é tratada na educação infantil da cidade de Sorocaba. Pode-se observar nesse percurso de pesquisa que as práticas de resistências vêm ocorrendo a despeito de todas as dificuldades, mesmo que, muitas vezes, de forma isolada e sem apoio para maiores aprofundamentos.

## **5 CONSIDERAÇÕES: “*Isso é coisa de preto, deixa elas resolverem, deixa elas lutarem, batalharem por isso...*”**

Iniciamos este diálogo com a indagação da docente Dandara (2018), que ilustra a realidade de muitos espaços educacionais: Até quando a educação das relações étnico-raciais será assunto delegado aos negros e negras? O racismo institucional presente no contexto educacional que limita identidades, saberes e as possibilidades das crianças desde a creche ainda segue visto como problema da população negra, interpretado como algo menor, ou mesmo, inexistente.

Considerando o recorte do contexto sorocabano, as leis, diretrizes, resoluções e metas voltadas à temática da educação das relações étnico-raciais seguem pouco abordadas em plena década dos afrodescendentes (2015-2024), instituída pelas Nações Unidas (ONU)<sup>25</sup>, da qual o Brasil é signatário.

Dessa forma, abordar as questões étnico-raciais na educação infantil possibilita repensarmos, de forma crítica, os caminhos que vêm sendo percorridos, assumindo nosso papel frente ao racismo institucional presente nos contextos educacionais desde a sua primeira etapa.

Nesse contexto, ao delinear os caminhos da pesquisa, que se originou das vivências e inquietações referentes ao trabalho na educação infantil, buscamos, por meio das compreensões das docentes, identificar e dar visibilidade às resistências cotidianas e às possibilidades de trabalho de promoção à igualdade racial com às crianças.

Investigar essa temática com foco nas docentes constituiu desafios envoltos por trocas de saberes, reconhecimento das dificuldades enfrentadas e possibilidades para o avanço nas práticas promotoras de igualdade racial com as crianças pequenas.

Nessa pesquisa, tivemos por objetivo responder à questão: De que maneira a temática da educação das relações étnico-raciais vem sendo compreendida pelas/pelos docentes que buscam realizar práticas de promoção à igualdade racial no contexto da Educação Infantil na Rede Municipal de Sorocaba?

Para respondê-la, buscamos os relatos das docentes que estão na linha de frente deste trabalho, as quais puderam indicar, a partir de suas compreensões, como a temática vem se articulando no contexto da cidade de Sorocaba, compartilhando suas motivações,

---

<sup>25</sup> Para saber mais:

[https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2016/05/WEB\\_BookletDecadaAfro\\_portugues.pdf](https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2016/05/WEB_BookletDecadaAfro_portugues.pdf) - acesso em 31/12/2018

inquietações, desafios e possibilidades frente às questões da educação das relações étnico-raciais na educação infantil.

As docentes entrevistadas que já possuem conhecimentos básicos sobre a temática compreendem que para a realização de práticas de promoção à igualdade racial, são necessários aprofundamentos, estudos e formações, sendo estes, apontados como caminhos para a ampliação das propostas nesse campo. Compreendem que a promoção da igualdade racial na educação infantil precisa de ações específicas e pensadas a fim de contemplar as crianças pequenas por meio da ludicidade, bonecas, canções, musicalidade e brincadeiras, o que impele essas profissionais na busca por ações formativas que favoreçam a construção dessas práticas.

As bases motivadoras são questões de âmbito intrínseco às vivências pessoais. Dessa forma, aparecem como agentes articuladores na concretização de práticas que visem à promoção da igualdade racial as professoras pretas e pardas, na maioria, dando continuidade à luta histórica da população negra pelo direito à educação, assim como as professoras não negras que compreenderam sua função diante da problemática racial brasileira.

Percebe-se nos relatos das docentes que, a partir da conscientização de suas posições como mulheres negras, somada a tudo o que isso implica, buscaram garantir espaços educacionais mais igualitários. Reconhecer-se negra e assumir a responsabilidade de possibilitar relações étnico-raciais equânimes nos espaços em que atuam foram falas marcantes e de engajamento diante das propostas.

Nesse contexto, quem busca aprofundamentos para avançar na abordagem da questão são as docentes que reconhecem como esse sistema de exclusão opera na vida das crianças negras vítimas da discriminação e do preconceito racial, suscitando, concomitantemente, nas crianças não negras, a falsa ideia de superioridade.

Segundo Silva (2015), é preciso compreensão de que esse compromisso não cabe somente às docentes sensíveis à temática, mas sim, deve constituir-se como proposta coletiva, embasada em pesquisas e estudos comprometidos.

Esses processos de redescoberta do ser negra e/ou do reconhecimento de seus papéis não ocorreram de forma espontânea, mas a partir da visão mais crítica de suas pertencas raciais e/ou compromissos como docentes fortalecidos pela busca de ampliação de saberes por meio de formações.

As possibilidades desenvolvidas pelas docentes, algumas com maior experiência e segurança na efetivação de suas práticas, e outras mais iniciantes, ocorreram diante de quadros de ações voltados à garantia da visibilidade à estética, cultura e conhecimentos

negros por meio do brincar, da musicalidade, da organização dos espaços, do contato diário e da valorização das características e fenótipos das crianças.

A presente pesquisa revela que o contexto da educação infantil na cidade Sorocaba apresenta demandas urgentes por formação, espaços para diálogos e debates sobre a temática. Oliveira (2016) alerta que as creches e pré-escolas, ao furtarem-se do reconhecimento e diálogos sobre a importância das questões étnico-raciais na primeira infância, constituem-se espaços prejudiciais à formação da autoimagem da criança negra, reforçando e reafirmando o eurocentrismo em que as pertencas negras são inferiorizadas, gerando injustiças.

Para que as ações ganhem força e se ampliem, é necessária a busca por relações democráticas, na qual docentes e escolas que já realizam intervenções em prol da igualdade racial sejam consideradas e façam parte da elaboração das propostas. Sendo assim, como elaborar propostas de valorização étnico-racial na primeira etapa da educação básica sem conhecer o trabalho em creches e pré-escolas? Como falar de valorização à igualdade racial sem buscar diálogos com quem já atua há anos nesta frente?

Gomes e Silva (2011) enfatizam que as (os) profissionais que lutam cotidianamente para a implementação de projetos pedagógicos, práticas e ações docentes no campo da educação das relações étnico-raciais deveriam ser mais ouvidas (os) e valorizadas (os) pelos centros de formação de professores e secretarias de educação. Nesse contexto, as propostas formativas sem o devido reconhecimento e trocas com profissionais que buscam promover ações de valorização à igualdade racial, geram relações verticalizadas que não favorecem a ampliação das propostas.

Portanto, a implementação de ações neste campo mostra-se excludente ao considerar as (os) docentes como meras e meros executadores das propostas. A promoção da igualdade racial caminha em consonância com os valores democráticos. Considerar as metodologias e saberes docentes construídos e reconstruídos junto às crianças pequenas nas creches e pré-escolas são meios essenciais para que as propostas de atuação se consolidem.

Devido às limitações desta pesquisa, não podemos afirmar categoricamente que todas as ações desenvolvidas pelas docentes estejam em consonância com a promoção da igualdade racial. No entanto, para que as práticas se aprimorem, consolidem-se, ou até mesmo, sejam revistas, é preciso garantir espaços de partilhas em busca de possibilidades de atuação.

Ações que envolvam mapeamentos de instituições e docentes que buscam realizar ações de promoção à igualdade racial, observação de práticas docentes, pesquisas com estudos de casos e que envolvam demais membros das comunidades escolares são possibilidades para que esses estudos se ampliem.

Não há modelos, respostas prontas ou maneiras únicas de realizar ações de educação das relações étnico-raciais junto às crianças pequenas, considerando essa premissa, o campo segue em construção de propostas e ações metodológicas.

Fomentar os diálogos e as trocas de saberes entre acadêmicos, especialistas, comunidade negra, movimento negro, docentes, equipes gestoras, famílias e crianças são caminhos para que as ações se fortaleçam e se solidifiquem. A filosofia africana Ubuntu<sup>26</sup> traz esse senso de coletividade na frase “eu sou porque nós somos”, e assim, considerar os saberes dos demais e unir forças com os que buscam ações de contraposição ao racismo potencializam as práticas exitosas e garantem maior energia para a caminhada.

O direito à educação que contempla a igualdade racial é de todas as crianças e dever de todos. Desta forma, esse direito não se restringe à população negra, pois garantir a valorização das nossas raízes, promovendo a contestação da história enviesada e única, garante que a educação esteja em consonância com os valores de respeito, reconhecimento e valorização das múltiplas e ricas identidades existentes na sociedade.

Aqui, retoma-se as falas do memorial, inspiradas nas palavras da escritora e poetiza Conceição Evaristo: que as pedras do caminho possam ser ressignificadas, que sejam para nós “motivo de parada para o salto e não recuo”, e que a ousada esperança nos mova cada vez mais para caminhos compartilhados de liberdade e escrevivências.

---

<sup>26</sup> SegundomVasconcelos (2017), a filosofia africana Ubuntu, que pode ser traduzida como “Eu sou, porque nós somos”, traz a ideia de valores que remetem à solidariedade e coletividade, fortalecendo um convívio social no qual valores como confiança, respeito e generosidade são assumidos como fundamentais.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e FINCO, Daniela (orgs.). Sociologia da infância no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil?. **Debates em educação**, v. 8, p. 46-65, 2016.
- ALMEIDA, Silvio. L. **O que é racismo estrutural?**. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANJOS, Cleriston Izidro; SANTOS, Solange Estanislau. As crianças pequenas precisam de uma Base Nacional Comum Curricular? A guisa de apresentação. **Debates em Educação**, v. 8, p. 1-6, 2016.
- BARBOSA, Maria Carmen S.; RICHTER, Sandra Simonis . Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: Daniela Finco; Maria Carmen Barbosa; Ana Lúcia Goulart de Faria. (Org.). **Campos de experiência na escola da infância**. 1ed.Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, v. 1, p. 185-198.
- BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BENTO; Maria Aparecida Silva; JR, Hédio (org.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Ceert, 2011.
- BENTO; Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO; Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petropolis, RJ: Vozes, 2014.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em tese**, v.2, n. 1, p.68-80, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm) . Acesso em: 20 de dezembro de 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) . Acesso em: 03 dez. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394/1996. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1274-13-dezembro-1950-361765-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 20/12/2018.

BRASIL. **Lei 12.796** de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm) Acesso em: 20/11/2018.

BRASIL. **Lei N ° 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/ 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, 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. **Lei nº 11.645** de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Poder Executivo, Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm) . Acesso em: 30/12/2018.

BRASIL. **Lei 12.288/10**. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Congresso Nacional, dez, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 02/11/ 2018.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne> . Acesso em 20/11/2018

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL, MEC; CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Resolução CEB-CNE, n. 01, 2009.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação - Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. MEC- **Referencial Curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da educação e do desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) acesso em 10/12/2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 20 de agosto de 2003.** Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. Brasília, 2003.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica:** A supremacia racial e o branco anti-racista. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez*, 2010. Disponível em: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html> acesso em 04/11/2018.

CATANANTE, Bartolina R.; DIAS, Lucimar Rosa. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. **EDUCAR EM REVISTA**, p. 103-113, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.1/0104-4060-er-01-00103.pdf> acesso em 20/11/2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestra em Educação. São Paulo, SP, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. - São Paulo: Contexto, 2015.

Conselho municipal de educação de Sorocaba. **Consulta Pública CMESO nº 01/2018 “Material Didático utilizado pela Escola”.** Relatório da consulta pública CMESO Nº 01/2018, aprovado em 10/12/2018.

COUTINHO, Ângela Scalabrin e MORO, Catarina. **Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar:** políticas públicas e avaliação. *Revista Zero-a-Seis. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC.* Florianópolis, Brasil. ISSNe 1980-4512 | v. 19, n. 36 p. 349-360| jul-dez 2017.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945).** São Paulo: Unesp, 2006.

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade étnico-racial e educação infantil.** Três escolas, uma questão, muitas respostas. Dissertação de Mestrado UFMS, 1997.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira e o combate ao racismo/** Tese (Doutorado). Programa de Pós - Graduação em educação.Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP: s.n., 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, Educação Infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escola. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 01, p. 256-267, 2015.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar: Editora UFPR, Curitiba, v. 24, n. 1, p.213-225, 1 jan. 2004.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Pedra, pau, espinho e grade** in Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da "raça branca"**. V. 1. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2008.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. A escola cidadã frente ao “escola sem partido” In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

GELEDÉS. Instituto da mulher negra; CFEMEA. Centro feminista de estudos e assessoria. **Guia de enfrentamento do racismo institucional**. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Documents/ingles/Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>  
Acesso em: 06/ 11/ 2018.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça** - IPEA (2011) - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011.

GODOY, Eliete Aparecida. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz piagetiana**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, FEUNICAMP, Campinas, SP, 1996.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei federal n. 10.639/03. Brasília, D±: MEC/Secadi, 2005.

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

GOMES, Nilma Lino.; MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 109-121, 2011.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade *in*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.). **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: Nóvoa, A.(Org.). **Vida de professores**. 2.ed. Portugal: Porto Editora, p.31-61,1992.

IBGE. **Panorama Sorocaba (SP)**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/panorama> acesso em 28/05/2018

Indicadores demográficos e institucionais. **Sorocaba (SP). 2014**. Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2014/municipios/relatorio/coibge/3552205> acesso em 20/11/2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARKONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCILIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950** *in* FREITAS (org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2016.

MEDEIROS, Priscila Martins; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. Da mestiçagem à reconstrução diaspórica do pertencimento étnico-racial. **Plural** (São Paulo. Online), v. 22, p. 161-181, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, R. B. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia**: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pósgraduação em Educação, São Carlos, 2010.

MORUZZI, Andrea Braga; TEBET, Gabriela G. de Campos . Instituições. *In: Moruzzi, Andrea. B., ABRAMOWICZ, Anete. (Org.). O plural da infância - aportes da sociologia.* 33ed.São Carlos: Edufscar, 2010, v. 3, p. 18-31.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem:** Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 19, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/download/12545/14322>. Acesso em: 15.12.2018.

OLIVEIRA, Eliana. **Relações raciais nas creches diretas do Município de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 1994.

OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** [Dissertação de mestrado]. São Carlos (SP): UFSCar, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana . **A infância, as crianças e a educação infantil:** reflexões acerca da questão étnico-racial. *Crítica Educativa (Sorocaba/SP)*, v. 2, n. 2, p. 136-149, jul./dez.2016.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. **Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil:** o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo. 281 p. (Tese Doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PINAZZA, Maria Appezzato, SANTOS, Maria Walburga. **A (pré)- escola na lógica da obrigatoriedade:** um desconcertante ‘dejà vu’?. *Textura Canoas* v.18, n.36 p. 22-43 jan./abr. 2016.

PIZA, Edith. **Porta de vidro:** Entrada para Branquitude in CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs). *Psicologia Social do racismo: Estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PORTELA, Daniela Fagundes. **Iniciativas de atendimento para crianças negras na Província de São Paulo (1971-1888).** Dissertação. USP/ São Paulo, 2012.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. G., V. T; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história:** revelações, subversões, superações. 2.ed. Campinas: Alínea, 2007. v.1, p.45-60.

QUARESMA, Silvia Jurema Leone; BONI, Valdete. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese** (Florianópolis), Florianópolis, v. 3, p. 68-80, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, Eloisa Acires C. **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, 2011. (Prefácio, Pós-fácio/Prefácio).

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora - São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.*

ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. *In: Simpósio educação infantil: construindo o presente. Anais – Brasília: UNESCO Brasil, 2003.*

ROSEMBERG; Fulvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (org.) . O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010. 1. ed. Rio de Janeiro/ Brasília: CÉPIA/ONU Mulheres, 2011.*

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade** cadernos de pesquisa v.44 n.153 p.742-759 jul./set. 2014.

SANTIAGO, Flávio. **Meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado!** Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas- SP, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e Alteridade: Interrogações A Partir Da Sociologia da Infância Educação & Sociedade**, vol. 26, núm. 91, mayo-agosto, 2005, pp. 361-378 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313716003>- acesso em 04.05.2018

SHUMAKER, S. **Dicionário de mulheres do Brasil.** Rio de Janeiro, Zahar, 2000.

SILVA JR, Hédio; BENTO, Maria A. S.; CARVALHO, Silvia P.. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 9, p. 161-188, 2015.

SOARES, Sergei. A demografia da cor: a composição da população brasileira de 1890 a 2007. *In: THEODORO, Mário (org.) et alii. As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.* Brasília:IPEA, 2008.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 11.133, de 25 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Sorocaba (2015- 2025). Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/pme/>. Acesso em: 10/12/2018

SOROCABA. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 22.119, de 28 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a regulamentação do Sistema de Capacitação Profissional. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/decreto/2015/2212/22119/decreto-n-22119-2015-dispoe-sobre-a-regulamentacao-do-sistema-de-capacitacao-profissional?q=22119> Acesso em 10/11/2018.

SOROCABA. **Plano municipal de educação (PME) 2015-2025**. 2015. Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/pme/wp>

SOROCABA. **Plano Municipal Pela Primeira Infância (PMPI) 2016-2026**. 2016. Disponível: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/primeirainfancia>

SOROCABA. Secretaria da educação. **Catálogo de cursos 2016**. Disponível em : <http://www.sorocaba.sp.gov.br/catalogodecursos/> acesso em 15/10/2018

SOROCABA. Secretaria da educação. **Catálogo de cursos primeiro semestre de 2017**. <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/comunicados/wp-content/uploads/sites/5/2017/02/catalogocursos-2017.pdf> acesso em 10/05/2018

SOROCABA. Secretaria da educação. **Catálogo de cursos segundo semestre de 2017**. Disponível em: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/comunicados/wp-content/uploads/sites/5/2017/08/cursoslivreescolha2semestre2017.pdf> acesso em 15/05/2018

SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil / Edmacy Quirina de Souza. -- São Carlos: UFSCar, 2016. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SOUZA, Ellen G. L.; 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. **Humanidades & inovação**, v. 4, p. 1-146, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/276-1-1387-1-10-20170516.pdf> acesso em 20/11/2018

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. Quais as crianças da base nacional comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. In: Debates em Educação. Dossiê: **“Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate”**, v. 8, n.16 p.136-156. 2016.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. Por uma educação antirracista desde a creche!. In: Maria Amélia de Almeida Teles; Flávio Santiago; Ana Lúcia Goulart de Faria. (Org.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade! 1ed.São Carlos: Pedro & João, 2018.

TRINIDAD, Cristiane. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 222f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VANDENBROECK, Michel. Aspectos econômico, educacionais e sociais do respeito à diversidade na Educação Infantil *in* ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (orgs.). **Educação infantil e diferença**. São Paulo: Papirus, 2013.

VARANI, A.; MARTINS, M. F.; SILVA, M. M. C.; PEREIRA, M. A. ; LIMA, L. H. .  
**Formação e conhecimento:** a questão étnico-racial por professores da educação básica.  
Série-Estudos (UCDB), v. 40, p. 185-206, 2015.

VASCONCELOS, Francisco Antônio de. **Filosofia Ubuntu.** Logeion Filosofia da  
Informação, v. 3, p. 100-112, 2017.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **“Mal necessário”:** creches no departamento nacional da criança,  
Brasil (1940-1970). In: Freitas, Marcos Cezar de (org.). História social da Infância no Brasil.  
São Paulo: Cortez, 2016.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este é um convite para você participar da pesquisa “Relações Étnico-Raciais e Educação Infantil: Um estudo da realidade Sorocabana”, que tem como intuito pesquisar como a temática das relações Étnico-raciais vem sendo trabalhadas na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba. Você foi selecionado(a) por ser professor ou professora de educação infantil e sua participação é opcional.

A pesquisa será executada por Vanessa Ferreira Garcia, RG 422974717, mestranda pela Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, sob orientação da Professora Doutora Maria Walburga dos Santos.

A participação consistirá em responder um breve questionário com questões sobre sua formação inicial e continuada e ações voltadas às relações étnico-raciais na Educação Infantil. Fica assegurada a garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa. Também fica assegurado o livre acesso a todas as informações adicionais sobre o estudo.

O/A participante tem plena liberdade de retirar ou modificar seu consentimento a qualquer momento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Não há qualquer contrapartida financeira, ou de outra ordem aos que aceitarem participar da pesquisa.

Responder o presente questionário não oferece riscos ou complicações legais de nenhuma ordem. Na menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Pesquisadora Responsável: Vanessa Ferreira Garcia

e-mail: [vanessafgarcia2011@hotmail.com](mailto:vanessafgarcia2011@hotmail.com)

Declaro estar ciente e de acordo com as condições de uso das informações por mim concedidas, por meio de questionário, aceito participar da pesquisa, bem como autorizo a utilização das informações para os fins citados.

Sorocaba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Nome do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Pesquisa Mestrado em Educação – UFSCar

## Apêndice 2 - Questionário

Pesquisadora responsável: Vanessa Ferreira Garcia

Orientadora: Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos

Título da pesquisa: **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DA REALIDADE SOROCABANA**

Este questionário é parte da pesquisa de mestrado em educação na linha 1: Formação de Professores e Práticas Educativas do Programa de pós graduação em educação Campus Sorocaba.

As respostas às questões que se seguem devem ser verdadeiras para que a pesquisa tenha validade. A participação é voluntária e sem riscos de qualquer ordem. A pesquisa tem como objetivo maior contribuir para a melhoria da educação infantil.

Agradeço a disponibilidade em participar!

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Local de nascimento: \_\_\_\_\_

Cidade que mora atualmente \_\_\_\_\_

Contato/ e-mail: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_ Data ou ano admissão: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Local atual de trabalho: \_\_\_\_\_

creche  pré-escola

Há quanto tempo atua na educação infantil? \_\_\_\_\_

Atuou em outras áreas da educação antes?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

De acordo com as categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como você se classifica?

branca  preta  parda  amarela  indígena

FORMAÇÃO:

nível médio magistério Superior –curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Concluído em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Possui pós-graduação? Caso afirmativo, especificar, nome do curso, instituição e ano de conclusão:

---



---



---



---

Você já participou de alguma formação continuada que abordou questões relacionadas as relações étnico-raciais?

 sim não

Caso a resposta seja afirmativa:

 curso de extensão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ ano: \_\_\_\_\_

 oficina: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ ano: \_\_\_\_\_

 palestra: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ ano: \_\_\_\_\_

 outros

---



---



---



---

Em seu curso de formação inicial (curso superior) você teve em sua matriz curricular a temática étnico-racial, abordando questões sobre raça, preconceito, discriminação racial ou diversidade étnico-racial?

 sim não

Se sim. Qual a sua opinião a respeito?

---



---



---



---

Em sua unidade, há materiais/ recursos que possibilitem o trabalho voltado a diversidade étnico-racial? Caso afirmativo: Quais?

---



---



---



---

Que ações você acredita que contribuem para a construção de um ambiente educacional que acolha a diversidade étnico-racial na educação infantil?

---

---

---

---

---

---

---

---

Espaço para partilha de práticas efetivadas que você considerou positiva, ou seja, trouxe a valorização da diversidade étnico-racial no contexto da educação infantil:

---

---

---

---

---

---

---

---

Você gostaria de compartilhar vivências e opiniões sobre a temática numa entrevista a ser agendada?

sim  não

Caso afirmativo - Telefone para contato: \_\_\_\_\_

Melhor horário para o contato: \_\_\_\_\_

SUA PARTICIPAÇÃO SERÁ MUITO IMPORTANTE E IRÁ CONTRIBUIR PARA QUE  
AVANCEMOS NO DIÁLOGO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL.

MUITO OBRIGADA!

### Apêndice 3 - Entrevista

Nome atribuído: Antonieta Barros

Data da entrevista: 24 de abril de 2018

Autodeclaração raça/ cor: preta

P: pesquisadora

AB: Antonieta Barros

P: Como você vê a questão da temática étnico-racial voltada especificamente para questão da criança negra na educação infantil? No seu caso creche, crianças de 0 a 3 ?

AB: No caso eu digo que hoje atualmente, nós estamos dando pequenos passos. Não tem nenhum projeto grande vindo da prefeitura que tenha esse olhar pra essa primeira infância e nem tanto para o tema, principalmente na formação de educadores, porque a gente começa a identificar nas conversas com os demais colegas que na própria faculdade, na própria formação não tem um olhar pra educação étnico-racial, principalmente da criança negra e nas escolas.

O que acontece é que ela é pontuada sempre no mês de novembro, muitas vezes, só num dia próximo ao dia 20 de novembro e ai só lê-se um a história, faz-se um mural uma coisa muito muito pontual. Não é algo que trate a naturalidade do olhar da criança, então estamos em pequenos passos, a não ser assim algum professor que vá buscar mais informação, mas por conta própria.

P: Sim , é verdade mesmo...Pensando na faixa etária. Qual você está trabalhando?

AB: Eu trabalho com crianças de 1 ano e meio a 2 anos de idade

P: Pensando nessa questão da faixa etária mesmo, como você vê na prática a abordagem, se dá para trabalhar, não dá...Como que com a criança pequena podemos realizar um trabalho pensando nessa questão da igualdade racial?

AB: Eu digo pela minha prática, normalmente colocando materiais, deixando disponível para as crianças, ofertando materiais pra eles que mostrem que é natural o negro na sociedade, que é natural o negro estar em diversas profissões, através de histórias, principalmente as histórias, são muito fortes pras crianças, a gente trabalha muito contação de histórias com eles.

Na construção da identidade a gente gosta de deixar exposto figuras de crianças, trabalhar a questão do espelho, eles se verem, reconhecerem o outro e se tocarem. A questão da pele, um olhar o outro, observar, ver as diferenças e na questão da cultura trazer mesmo, contos, as histórias, trazer vestimentas trazer as bonecas para sala, para cada vez mais essa criança estar acostumada a perceber que também há pessoas negras na sociedade. Normalmente, a alguns anos atrás, o que a gente via muito era principalmente na contação né, que é muito forte nessa faixa-etária. Como eu disse, muito conto de princesa europeia com características europeias, muito conto que não tinha muito a ver com a nossa cultura. Não se falava nem em histórias assim que tratasse de assuntos afro-brasileiros ou ritmos afro-brasileiros. Então é muito importante quanto mais trazer, melhor, inclusive levar muita música pras crianças também que é muito importante.

P: Não sei você, eu tive na minha formação continuada ou nada sobre a questão étnico-racial a formação continuada também é bem precária é pra você começar a realizar um trabalho da onde veio a sua motivação, da onde você acha que você buscou recursos e tudo mais para pra pensar sobre e ter um olhar mais sensível para questão?

AB: Eu comecei a pensar nessas questões quando eu comecei a pensar em mim, então eu, como mulher negra, eu comecei a perceber que eu, enquanto criança, eu não tive essa referência, eu não tinha referência nem na escola, nem fora da escola, nada que me trouxesse a representatividade para mim. Então eu, quando eu consegui me construir como mulher negra, eu consegui olhar para o outro e falar: O que eu estou fazendo com os meus alunos? Como que eu posso levar para os meus alunos um tipo de material, ampliar o olhar deles de uma forma que eu não tive? Eu senti sim que eu estava me educando e ao mesmo tempo trazendo coisas novas pros alunos, então acho que foi mais de caráter pessoal mesmo e tentar fazer o melhor possível pra eles não passarem o que eu passei.

P: Quem não tem a vivência você acredita que consegue realizar um trabalho pensando na questão étnico-racial?

AB: Assim, pode ser que não realize, ou se realizar, vai ser de uma forma muito estereotipada, porque ela não vivencia, e hoje em dia, agora que tem um pouco mais, mas os professores mais antigos não tinham muito recurso também. Hoje em dia chegam pouquíssimos livros principalmente com protagonistas negros ou com histórias de temática afro-brasileira, chega muito pouco para gente na rede. A gente que busca muita coisa.

É mas eles então, aqueles professores mais antigos, eles tem poucos recursos alguns já estão cansados, não têm aquela busca, até porque, muitas vezes, não tem a parte pessoal que motive. Ou as vezes têm muitos profissionais que vêm também falando “ahh, mas eu não tenho nenhum aluno negro na minha sala, porque que tenho que trabalhar isso, porque que eu tenho que trabalhar a temática da questão do negro em sala de aula?” Então acaba tendo mesmo esse déficit bem grande assim... de trabalhar essas questões, então fica pra quem ou tem uma proximidade com alguém que é negro ou tem um aluno, ou por questões pessoais mesmo...

P: Você teria algum relato de prática que você percebeu que alguma ação propiciou que a criança tivesse uma identidade maior mesmo sendo pequenininhos? É possível perceber isso na criança nessa faixa-etária?

AB: Uma ação que eu tive não foi nesse ano, foi no outro ano, que eu coloquei diferentes fotos de crianças ao redor do espelho, de todos os tipos, várias etnias, então eles sendo crianças pequenas, eles se olhavam no espelho e eles apontavam pra figura no espelho e apontavam para eles e olhavam para o outro. É então, isso foi muito bacana sabe, porque que a criança começou a perceber que ela tinha alguma identificação com alguém, com alguma figura, o que quer que seja, mas ela começou a se perceber também... então isso foi muito importante. E é muito legal também lá na nossa escola a gente tem a introdução de bonecas negras na nossa sala. Tem alguns materiais, a gente está buscando mais, mas tem as bonequinhas negras.

P: Que legal, porque é raro né?

AB: A direção faz questão de comprar, então é legal porque principalmente assim, uma atividade que eu dei ano passado de dar banho nas bonecas, a gente colocou bonecas brancas, bonecas negras, então foi legal também para a criançada. O curioso foi que por elas não terem tanto contato com bonecas negras elas pegavam mais as bonecas negras pra brincar, para ficar junto, pra cuidar, porque era diferente, elas ficaram curiosas, então foi bem interessante. E outra atividade, não é bem a atividade, mas foi uma ação que a gente tem né, porque na educação infantil a gente também tem a questão do cuidado, principalmente com os cabelos das crianças, então é, crianças pequeninhas que mal sabem falar já vinham falando pra gente “meu cabelo tá liso né?” , “meu cabelo é liso”. A gente falava “Não, seu cabelo é lindo!”, “Seu cabelo é crespo...olha como é seu cabelo” A gente começou a valorizar os cabelos das crianças

P: Nossa... de pequeninho eles já traziam essa indicação né? Esse desejo do cabelo liso

AB: Então já tinham essa informação que o cabelo bonito era o cabelo liso na escola, então no cuidar a gente já aproveitava pra fazer um penteado elaborado, fazer uma trança, elogiar o cabelo da criança, então mudou muita coisa nas famílias. Porque as famílias traziam pra gente: “Nossa, mas a professora fez isso no seu cabelo”. Então eles começaram também a mudar o olhar pro cabelo da criança que, as vezes, até por conta de não saber cuidar, acabam fazendo comentários ruins para criança com relação ao cabelo dela, e vai minando a autoestima da criança. Então ela tão pequena já trazer uma informação dessas é muito forte, é bem forte. Então nosso papel ali como educadora é dar um incentivo.

P: E o cabelo tem questão da identidade muito forte...

AB: Não é só a questão do cabelo, o cabelo para alguns parece bobagem, mas principalmente para quem tem cabelo crespo, para quem tem ascendência negra ou é negro, o cabelo ele vem rico de sentido e na nossa história ele tem um sentido negativo. Essa criança, como já é colocado na cabeça dela que o cabelo dela não é bom, então ela vai falar “Puxa, aquilo que veio de mim não é bom o que eu tenho, o que nasceu comigo não é bom o que eu apresento, o jeito que eu me apresento na sociedade não é legal”.

Então a gente procura trabalhar isso, valorizar o cabelo a criança, o jeito que ela é, para ela também se gostar e melhorar. Inclusive, têm crianças que por conta disso são muito tímidas né? São crianças que já que ela não é aceita, ela costuma a ter comportamentos assim... que não são aceitáveis. É aquela criança que briga, aquela criança que ... ela não aproveita ali a situação, ela briga o tempo inteiro, ela não gosta de estar ali, porque ela se sente mal com ela mesma. A partir do momento que você começa elogiar essa criança, parece bobagem, a partir do cabelo, de como ela é, ela muda a postura dela. A minha postura mudou... Eu, quando comecei também a me aceitar a me entender e a me conhecer, mudou minha postura e eu percebo isso também nas crianças então é uma construção que começa no nosso pessoal, que você caba passando pra criança também.

P: Desde o seu primeiro momento da formação quando você iniciou na educação você já tinha essa visão mais sensível para o trabalho com a questão?

AB: Não, não tinha

P: Como que você construiu isso?

AB: Eu construí com o meu cabelo (riso) porque... Depois de um tempo eu comecei a entender, a descobrir o meu cabelo, a me redescobrir, porque eu nem lembrava como meu cabelo era depois de tantos processos químicos de anos, né. Aí eu usei dreads um tempo e soltei, aí quando vi estava aquele black maravilhoso, eu falei: “Gente, é meu cabelo!”. E eu nem lembrava e eu achei ele lindo! E fui buscar informação e aí, a partir do cabelo, você muda a sua postura, você começa a querer descobrir mais da sua história, você começa a querer descobrir porque que as pessoas não aceitam seu cabelo, e aí uma coisa puxa a outra... e nisso você já quer descobrir a sua história, você já quer levar isso pros seus alunos então é... Muito assim, eu não saberia nem colocar em palavras, mas eu acho que é libertador e você quer levar essa liberdade pra aquela criança que já tão pequena sofre tanto preconceito.

Até a gente vê na escola com colegas aquela questão, ainda que os meus são pequenininhos, o pessoal tá chorando...tá numa situação, gosta de pegar no colo e gosta de sair pela escola e gosta de acarinhar, e aí a gente vê que nem sempre aquele bebezinho, aquela criancinha negra é aquela que vai ser carregada, que vai ser elogiada, até o olhar muda também.

Ao mesmo que também não é só levar para as crianças, mas a gente se construir como educador mesmo... até entre as colegas se eu falar: “Fulana carrega fulano também ohh”. Eu até brinco: “Se entrar aqui pra acarinhar um vai ter que acarinhar os 15 os 20, vai ter que pegar todo mundo no colo porque faz parte...”

O profissional, muitas vezes, vem com toda uma bagagem e ele acaba transferindo isso para as crianças então não é só a família que mina a autoestima da criança. A escola, muitas vezes, é um ambiente hostil... é aquele lugar onde ela vai ser mais punida, é o lugar onde ela vai ser menos carregada, onde a família dela vai ser criticada, e isso vai acabando com a autoestima da criança. É muito sério!

Então, a educação assim, quando a gente fala de educação étnico-racial, não é só a gente trazer um pouco da história da África ou contos africanos para as crianças, mas é na lida do dia-a-dia, o que ações eu tomo com essa criança baseada na visão que eu tenho, então se eu tenho uma visão totalmente distorcida eu vou ter ações, muitas vezes, prejudiciais.

Por isso é importante, principalmente a prefeitura, vir sim com cursos com pessoas capacitadas que capacitem sim funcionários. Eu não falo nem professores, eu falo funcionários – o grupo, pra gente ter uma visão diferente, por exemplo, não digo com relação à cultura negra, mas eu fiz uma atividade de cultura indígena eu coloquei na sala, eu trouxe minhas coisa que eu tenho cerâmica, colares, levei tapioca, levei milho, levei um monte de coisa para sala e a funcionária abriu a porta e levou um susto e achou que eu tava fazendo sei lá... um ritual dentro da sala (risos) e ela entrou lá e falou: “Que é isso?!”

P: Tal é a estranheza com o que não é da nossa cultura, mas é né na verdade é da nossa cultura é que a gente não tem acesso e acaba sendo uma coisa exótica.

AB: Exato, então aí você percebe que em algum momento da vida dessa pessoa a informação não chegou pra ela também, então até para os demais funcionários, para o grupo entender o que às vezes o professor está trabalhando em sala de aula, e pra ele também se reciclar e ter ações diferente com os alunos. É preciso tratar o grupo inteiro, conversar com o grupo inteiro.

P: E a questão do feminismo negro para você? Você acha que ele fez diferença na sua

formação? Ou não necessariamente? Foi a partir das suas próprias descobertas mesmo..

AB: Foram a partir das minhas próprias descobertas quando veio uma coisa puxando a outra, eu querendo saber mais da questão do negro, aí veio também a questão do feminismo, que aí eu fui percebendo que eu como mulher negra eu era suscetível a muito mais coisas em sociedade do que outras pessoas na pirâmide social, e aí como que isso mudou em mim como pessoa... eu comecei a perceber principalmente no espaço que eu tenho da escola que eu venho, eu sou a única professora.

Normalmente as pessoas vão ver a mulher negra em outros cargos, na limpeza, na cozinha, nunca como professora, nunca como diretora, nunca num cargo de liderança, na linha de frente nunca está. Então eu, como mulher negra, é importante para mim eu estar lá, porque os meus alunos vão aprender que, sim, existem professoras negras e as famílias também vão quebrar esse paradigma.

No tato com o feminismo negro também eu ter um olhar diferente com as meninas da minha sala, porque a menina, além de tudo, a menina negra ela é adultizada mais cedo. O contexto adulto chega para ela mais cedo. Não que alguém ensine, mas os comentários existem, a hipersexualização dos meninos existe, você falará do menino que é o pegador, “ahhh mas esse fulano vai dar trabalho”. Isso eu estou falando de criança de 1 ou 2 anos. Existem uns comentários... ou a menina negra que o termo mesmo é periguete: “a lá, tá com roupinha de periguete”, “tá com shortinho de periguete”. Isso não é legal para uma criança, comentários desnecessários que vão rotulando a criança. Ou quando ela não é encrenqueira, ela é a “periguete”. O menino é o ... peralta, é o terrível, é o bandidinho.

Então assim, eu penso também nas questões não só das crianças, mas também das mães. As mães negras. Aí a gente começa a perceber que é a que vai ser criticada... se ela de repente não manda uma mochila x um material y: “Olha lá a fulana ohhh ta...”, a outra pode fazer mil coisas, vão passar por cima, agora, a mãe negra é mais criticada, o contexto familiar dela é mais comentado sabe... “É a que não trabalha”. Então assim, nesse ponto, quando você começa a ler sobre o feminismo negro, como a sociedade vê a mulher negra desde criança, é hora que você começa a prestar atenção nessas coisas, se atentar a esses comportamentos. E você quando está saturada de tanto comentário, é hora que você é combativo, tem que falar! Como educador, você tem que falar aí, mesmo que às vezes você caia no estereótipo da mulher negra barraqueira, encrenqueira, mas você é educadora em primeiro lugar, então é importante...

P: Foi pela busca pessoal ou foi um curso, alguma formação alguma palestra?

AB: Foi busca pessoal. Os cursos, as palestras, elas começaram a vir depois. Isso no ambiente que eu estou agora, na escola que estou agora, porque antes nenhuma escola que eu passei eu tive algum educador que foi levado até a escola ou alguém que foi lá dar um a palestra sobre as questões étnico-raciais ou até só pra falar da Lei 10639, nenhum momento, e olha que eu tenho o que...entrei na rede em 2002 e eu nunca vi.

Entrei como auxiliar de educação e fui pra PEB em 2011, então assim eu nunca vi, isso porque eu estou na escola que eu estou e não é o corpo docente que pede, é a diretora que leva, porque em outras escolas em que eu passei nunca vi.

Infelizmente, porque a escola que eu estou ela ainda é uma escola de periferia, porém, com poder aquisitivo, um poder socioeconômico um pouco melhor. Isso deveria ser abordado nas escolas de periferia, periferia mesmo que a maioria negra estuda lá, ainda sim, na escola que eu estou não tem tantos alunos negros, é importante falar, tem que falar, lá então nem se fala porque lá, por conta da educação, muitas vezes não chegar

para maioria da população é que o preconceito é mais acirrado, os comentários são mais fortes, que a violência bate mais à porta dessas crianças e das famílias e das mães, estamos falando do feminismo.

A gente sofre uma carência muito grande aqui na cidade, aí quando você leva as questões ainda as pessoas sofrem resistência, porém, o importante é levar, porque faz parte né... tudo que é novo que levam pra gente, sempre vai ter alguém que vai resistir é normal mas educação está lá para isso...

Fonte: Entrevista realizada com a docente Antonieta Barros, 2018), gravada e transcrita pela autora.

**Apêndice 4 - Nomes atribuídos às entrevistadas: Mulheres brasileiras que fizeram história na luta pela emancipação da população negra em nosso país**

NOME	Quem foi?	FONTE
Tereza de Benguela	<p>Liderança quilombola viveu no século XVIII vivia no Quilombo do Quariterê ou do Piolho, nos arredores de Vila Bela da Santíssima Trindade, Mato Grosso. Quando seu marido morreu, Tereza assumiu o comando daquela comunidade quilombola, revelando-se uma líder ainda mais firme e obstinada. O Quilombo do Quariterê cresceu tanto sob seu comando que chegou a agregar índios bolivianos e brasileiros. Isso atraiu a ira das autoridades das Coroas, espanhola e portuguesa. A Coroa Portuguesa, junto à elite local prepararam uma emboscada em que enviaram uma bandeira de alto poder de fogo para eliminar a população quilombola. Tereza de Benguela foi capturada e presa. Não se submetendo a situação de escravizada, suicidou-se. O dia de 25 de julho é instituído no Brasil, pela Lei número 12.987, como o Dia Nacional de Teresa de Benguela e da Mulher Negra.</p>	<p><a href="http://www.pacs.org.br/files/2014/11/Mural-Mem%C3%B3ria-das-Mulheres-Negras.pdf">http://www.pacs.org.br/files/2014/11/Mural-Mem%C3%B3ria-das-Mulheres-Negras.pdf</a> acesso em 10/12/2018</p>
Maria Firmina dos Reis	<p>Escritora e abolicionista.</p> <p>Maria Firmina, negra, filha de Leonor Felipe dos Reis e pai desconhecido, foi registrada por João Pedro Esteves.</p> <p>Foi autora do primeiro romance abolicionista escrito por uma mulher no Brasil, em 1859-60 publicou, sob o pseudônimo Uma Maranhense, o romance <i>Úrsula</i>, em que abordou a questão da escravatura no Brasil e que é considerado pelos críticos um marco na literatura feminina abolicionista. Ainda sobre esse tema escreveu <i>13 de maio</i> e o conto <i>A escrava</i>, publicado na <i>Revista Maranhense</i>, também de denúncias. Publicava poesias e artigos nos jornais locais e compunha músicas para folgedos populares.</p> <p>Aos 55 anos, Maria Firmina, numa atitude pioneira e ousada para sua época, fundou na sua cidade natal uma escola mista e gratuita para crianças pobres. Lecionou até aposentar-se em 1881 e nunca se casou; contudo, apesar dos poucos recursos, adotou várias crianças e cuidava de numerosos afilhados.</p>	<p>Fonte: SHUMAKER, S. Dicionário de mulheres do Brasil. Rio de Janeiro, Zahar, 2000.</p>

	<p>Faleceu no dia 11 de novembro de 1917, na casa de uma amiga que fora escrava. Estava cega e tinha 92 anos.</p> <p>Especialistas em literatura brasileira consideram Maria Firmina a primeira romancista brasileira, pois as duas outras que poderiam ostentar esse mérito seriam Nísia Floresta*, que até 1859 somente teria feito traduções, e Teresa Margarida Orta* que, apesar de ter publicado o ensaio político romanceado <i>Aventuras de Diófanes</i> em 1752, partiu definitivamente para Portugal ainda muito menina.</p>	
Dandara	<p>Dandara foi uma grande guerreira na luta pela liberdade do povo negro. Ainda no século XVII, participou das lutas palmarinas, conquistando um espaço de liderança. De forma firme, entendia que a liberdade era inegociável, enfrentando todas as batalhas que sucederam em Palmares. Era a companheira de Zumbi dos Palmares. Opôs-se, juntamente com ele, a proposta da Coroa Portuguesa em condicionar e limitar reivindicações dos palmarinos em troca de liberdade controlada. Dandara morreu em 1694 na frente de batalha, para defender o Quilombo dos Macacos, mocambo pertencente ao Quilombo dos Palmares.</p>	<p><a href="http://www.pacs.org.br/files/2014/11/Mural-Mem%C3%B3ria-das-Mulheres-Negras.pdf">http://www.pacs.org.br/files/2014/11/Mural-Mem%C3%B3ria-das-Mulheres-Negras.pdf</a> acesso em 10/12/2018</p>
Aquiltune	<p>Filha do Rei do Congo, a princesa foi vendida como escrava para o Brasil, em razão das rivalidades existente entre os diversos reinos africanos. Grávida, foi vendida para um engenho de porto Calvo, onde pela primeira vez teve notícias de Palmares. Já nos últimos meses de gravidez organizou sua fuga e a de alguns escravos. Começa, então, ao lado de Ganga Zumba, a organização de um Estado negro, que abrangia povoados distintos confederados sob a direção suprema de um chefe. Aquiltune instalou-se, posteriormente, num desses mocambos, povoados fortificados, a 30 léguas ao noroeste de Porto Calvo. Uma de suas filhas deu-lhe um neto, que foi o grande Zumbi dos Palmares. Segundo o que aponta alguns estudos, Aquiltune era avó de Zumbi dos Palmares. Morreu queimada, quando já era idosa.</p>	<p><a href="http://www.pacs.org.br/files/2014/11/Mural-Mem%C3%B3ria-das-Mulheres-Negras.pdf">http://www.pacs.org.br/files/2014/11/Mural-Mem%C3%B3ria-das-Mulheres-Negras.pdf</a> acesso em 10/12/2018</p>

<p>Antonieta Barros</p>	<p>Segundo Shumaker (2000) Antonieta de Barros (1901-52) foi a primeira deputada brasileira. Nasceu em 11 de julho de 1901, em Florianópolis (SC), para seguir nos estudos rompeu muitas barreiras, pois o acesso a educação era limitado para as mulheres e ainda mais inacessíveis às mulheres negras.</p> <p>Iniciou como jornalista nos anos 1920, criando e dirigindo em Florianópolis o jornal: A Semana, mantido até 1927. Três anos depois, passou a dirigir o periódico Vida Ilhêa, na mesma cidade.</p> <p>Fundou o Curso Antonieta de Barros, logo após ter concluído o magistério. Lecionou, ainda, em Florianópolis, no Colégio Coração de Jesus, na Escola Normal Catarinense e no Colégio Dias Velho, do qual foi diretora no período de 1937 a 1945. Na primeira eleição em que as mulheres brasileiras puderam votar e serem votadas, elegeu-se deputada estadual (1934-37). Foi a primeira mulher negra a assumir um mandato popular no Brasil. Foi também a primeira mulher a participar do Legislativo Estadual de Santa Catarina. Assumiu a vaga na Assembleia Legislativa em 1947 e cumpriu seu mandato até 1951. Usando o pseudônimo literário de Maria da Ilha, escreveu o livro Farrapos de ideias. Faleceu em Florianópolis no dia 28 de março de 1952.</p>	<p>SHUMAKER, S. Dicionário de mulheres do Brasil. Rio de Janeiro, Zahar, 2000.</p>
<p>Esperança Garcia</p>	<p>Vivia no Piauí e era casada. Escrava, o registro de sua vida foi feito através de uma carta que escreveu ao governador do Piauí, datada de 6 de setembro de 1770. Esperança pertencia a uma das fazendas reais que foram incorporadas à Coroa depois da expulsão dos jesuítas. Era a Fazenda dos Algodões, na jurisdição da Inspeção de Nazaré, administrada pelo capitão Antônio Vieira do Couto. Esperança aí vivia com o marido, mas foi levada pelo capitão para cozinhar na sede da Inspeção de Nazaré.</p> <p>Sua carta reclamando dos maus-tratos foi divulgada pelo historiador Luís Mott. Segundo ele, a carta, por ser de uma escrava, representa “algo duplamente insólito: primeiro por se tratar de uma mulher que ousa se dirigir por escrito diretamente ao governador da Capitania; segundo, por se tratar de uma escrava”.</p> <p>A carta era acompanhada de outro documento</p>	<p>Fonte: SHUMAKER, S. Dicionário de mulheres do Brasil. Rio de Janeiro, Zahar, 2000.</p>

	<p>que confirmava os maus-tratos que lhe eram infligidos quando fugia para encontrar o marido, o que lhe era proibido. Denunciava ainda que o administrador tratava mal a todos os escravos, além de usá-los para tarefas referentes a seus negócios pessoais.</p>	
Inês Sabino	<p>Feminista, escritora e abolicionista.</p> <p>Maria Inês Sabino Pinto Maia nasceu em Salvador (BA) em 31 de dezembro de 1853, filha de Gertrudes Pereira Alves Maciel e do médico Sabino Olegário Ludgero Pinho. Ainda menina, mudou-se com a família para Pernambuco e depois, por desejo do pai, foi estudar na Inglaterra. Mas não ficou muito tempo nesse país; com a morte do pai, voltou para Pernambuco, onde se tornou discípula do filósofo Tobias Barreto. Fez parte da sociedade abolicionista pernambucana Ave Libertas, composta somente por mulheres, fundada por Leonor Porto*. Casou-se com o português Francisco de Oliveira Maia, comerciante na cidade do Recife, e desse casamento teve uma filha.</p> <p>Além de seu envolvimento com a causa abolicionista, Inês demonstrava preocupação com a invisibilidade e condição das mulheres na sociedade brasileira. Em suas obras ressaltou o papel da mulher na história, sendo seu trabalho mais importante o livro <i>Mulheres ilustres do Brasil</i> (1899), um pequeno dicionário biográfico publicado pela Editora Garnier, com ampla repercussão. Foi considerado obra de referência por todos os que desejavam recuperar a memória de mulheres, sob as mais diversas situações de vida. Muitas décadas após a sua edição ainda era citado, como no discurso do deputado Basílio de Magalhães à Câmara, na sessão de 28 de novembro de 1924, em defesa do voto feminino.</p> <p>Publicou <i>Rosas pálidas</i>, poesias, e o poema abolicionista <i>Aves libertas</i> (1886); <i>Impressões</i>, poesias (1887); <i>Contos e lapidações</i>, contos e poesias (1891); <i>Noites brasileiras</i>, contos (1897). Publicou também os romances <i>Lutas do coração</i> e <i>Almas de artista</i>, e notas biográficas no <i>Almanach Luso Brasileiro</i> de 1897.</p> <p>Faleceu em 1911.</p>	<p>Fonte: SHUMAKER, S. Dicionário de mulheres do Brasil. Rio de Janeiro, Zahar, 2000.</p>

**Fonte:** Quadro organizado pela autora a partir das transcrições dos trechos das referências citadas, 2018.