

Docência na educação infantil e os desafios de uma educação antirracista desde a creche

Vanessa Ferreira Garcia¹
Maria Walburga dos Santos²

Resumo: O presente artigo traz uma síntese dos resultados da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Campus de Sorocaba, concluída no ano de 2019, e teve como foco analisar concepções docentes a respeito de temáticas voltadas à educação das relações étnico-raciais na educação infantil da rede pública municipal de Sorocaba (SP). Pautada em metodologia qualitativa, a pesquisa teve como base teórica os estudos da infância em interlocução com as bases teóricas que abordam a educação das relações étnico-raciais no Brasil. Os encaminhamentos metodológicos se deram por meio questionários e, posteriormente, entrevistas semiestruturadas a partir de bases motivadoras, possibilidades e desafios na implementação de práticas com enfoque na educação das relações étnico-raciais, tendo como referência metas e prazos instituídos no Plano Municipal de Educação (2015 a 2025). A análise indica que ações permanentes de formações e propostas coletivas nas unidades escolares apresentam-se como desafios. A pesquisa também aponta que as professoras, na maioria negras, demonstram um maior empenho em dialogar sobre o tema, além de buscarem materiais, formações e referenciais externos com recursos próprios para efetivação do trabalho.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação das relações étnico-raciais. Docência.

Teaching in early childhood education and the challenges of an anti-racist education from kindergarten onwards

Abstract: This article summarizes the results of the master's research developed in the Graduate Program in Education at the Federal University of São Carlos (UFSCar) - Sorocaba Campus, completed in 2019, and focused on analyzing teaching conceptions about of themes aimed at the education of ethnic-racial relations in early childhood education in the municipal public network of Sorocaba (SP). Guided by qualitative methodology, the research was theoretically based on childhood studies in dialogue with the theoretical bases that address the education of ethnic-racial relations in Brazil. The methodological referrals were made through questionnaires and, later, semi-structured interviews based on motivating bases, possibilities and challenges in the implementation of practices with a focus on the education of ethnic-racial relations, having as reference goals and deadlines established in the Municipal Education Plan (2015 to 2025). The analysis indicates that permanent training actions and collective proposals in school units present challenges. The research also points out that the teachers, mostly black, demonstrate a greater commitment to dialogue on the subject, in addition to seeking materials, training and external references with their own resources to carry out the work.

Keywords: Early Childhood Education. Education of ethnic-racial relations. Teaching.

¹ Doutoranda e Mestre em educação pela UFSCAR - Campus Sorocaba. Professora de educação básica na Rede Municipal de ensino de Sorocaba. E-mail: vanessafgarcia2011@gmail.com.

² Docente associada da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), vinculada ao Departamento de Ciências Humanas e Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed). E-mail walburgaufscar@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Fomentar ações antirracistas que visem garantir a valorização da cultura e história africana e afro-brasileira na qual as crianças negras possam constituir uma identidade positiva de si, e as demais crianças possam construir relações de reconhecimento às nossas raízes negras são ações primordiais para construção de espaços educacionais que contemplem a educação das relações étnico-raciais.

A presente pesquisa nasceu de inquietações vivenciadas no cotidiano da educação infantil, em que o silenciamento e/ou negação que paira no que tange as questões de racismo, discriminação e preconceito racial mostram-se ainda muito presente.

Tivemos como referência para pensarmos as infâncias, os estudos da infância e sociologia da infância, reconhecendo as pluralidades dos contextos históricos, culturais e sociais do Brasil que é marcado fortemente pelas desigualdades raciais:

A proposta do nosso debate, a partir da sociologia da infância no Brasil, não pode ignorar a especificidade do nosso contexto, regida de forma explícita pela questão racial. O componente “cor da pele” continua sendo usado para classificações raciais, não existindo raças biológicas, mas sim raças sociais... (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p.53).

Esse olhar ampliado para a questão das crianças considerando os aspectos sociais, étnico-raciais, de gênero, culturais que constituem as especificidades de ser criança em cada realidade torna-se urgente, contrapondo-se a enquadramentos e generalizações que desconsideram a multiplicidade das culturas infantis, afinal, como nos lembra Patrícia Prado “As culturas infantis manifestam-se como aberturas para novas formas de ver e compreender a infância e seu significado, tanto para as próprias crianças como para além delas (PRADO, 2015, p. 16).

Segundo as ideias de Faria e Finco (2011), nesse caminhar epistemológico, os estudos da infância atrelados aos estudos pós-colonialistas têm trazido possibilidades de transgressão, linhas de fuga, tem enxergado as minorias e incitando novos olhares para além dos vieses eurocêntricos, adultocêntricos, androcêntricos que excluem os saberes e identidades minoritárias. Assim, os estudos pós-coloniais³ e os Estudos da Infância nos possibilitam olhar

³ Segundo Mata (2014) não se pode dizer que exista uma teoria pós-colonial, mas tais estudos abrangem diversas perspectivas que trazem possibilidades de contraposição ao eurocentrismo para construção de “epistemologias que apontam para outros paradigmas metodológicos – que potenciam outras formas de racionalidade, racionalidades alternativas, outras epistemologias, do Sul, por exemplo – diferentes dos “clássicos” na análise cultural e literária. Decorre desta reflexão a consideração de que porventura a mais importante mudança a assinalar é a atenção à

as complexidades das questões raciais nos espaços de interação das crianças de forma mais ampla e aprofundada, aqui com ênfase no contexto dos espaços da educação infantil, reconhecendo os marcadores raciais e suas implicações.

Ao dialogar com essa pluralidade e em busca de estudos a respeito de crianças que possibilitem uma maior congruência com nosso contexto, os Estudos da Infância ganharam força nos últimos anos. O termo empregado pela pesquisadora Eloisa Acires Candal Rocha, colabora em distinguir a chamada pedagogia clássica escolar, que considere a criança nas instituições como aluno e visa atender demandas de compreensões mais abrangentes das relações das crianças nos contextos coletivos, atentando a outros marcadores sociais e políticos na contemporaneidade. 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 [...] (ROCHA, 2011, p. 8).

Sarmiento (2005) também explicita que as condições sociais das crianças são fatores centrais 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.

Ao reconhecer tais pluralidades e como os marcadores raciais constituem as identidades, traremos aqui o foco para as profissionais que atuam diretamente com as crianças de 0 a 5 anos, tendo como base suas percepções sobre a educação das relações étnico-raciais e suas particularidades nesta etapa educacional. A partir de tais premissas, teremos como objetivos: Analisar como a educação das relações étnico-raciais vem sendo compreendida na educação infantil da Rede Municipal de Sorocaba (SP) 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.

Tal estudo contribui para uma maior compreensão das demandas e lacunas sobre a formação inicial ou continuada voltada à educação das relações étnico-raciais vivenciada pelas professoras⁴ atuantes, identificando possíveis práticas antirracistas que já vendo sendo

análise das relações de poder, nas diversas áreas da atividade social caracterizada pela diferença: étnica, de raça, de classe, de gênero, de orientação sexual...” (MATA, 2014, p.30-31)

realizadas, além de evidenciar as dificuldades e possibilidades para efetivação do trabalho no contexto da educação infantil.

Para desenvolvimento da presente pesquisa, tivemos como base metodológica a abordagem qualitativa, que abarca complexidade de pesquisas em educação e abrange diversos contextos sociais. Lakatos e Marconi (1996) explicitam que a metodologia qualitativa tem como base a análise e a interpretação de aspectos humanos mais profundos. Ademais, como nos informa Amado (2017), as investigações em ciências sociais e humanas, sobretudo nas ciências da educação, não devem se restringir ao conhecimento e aplicação de certas técnicas e estratégias referentes à recolha de dados ou sua análise, mas “implica conhecer a especificidade do educativo – num tipo de reflexão que obriga invocar inevitavelmente uma reflexão filosófica (epistemológica e de compromisso ético)” (AMADO, 2017, p.72).

As pesquisas que realizam a interlocução entre a educação e a relações étnico-raciais na infância têm se ampliado desde a década de 1990, em que podemos citar, dentre outros trabalhos: (Cavalleiro, 1998); (Dias, 1997; 2007); Oliveira (2004); Trinidad (2011); Gaudio (2013); Santiago (2014); Souza (2016); Oliveira (2017) e Lima (2020) indicando um crescimento ainda mais significativo a partir da implementação da lei 10.639/ 2003⁵, conforme explicitado por Garcia e Santos (2019). Nesse processo, a formação docente e a relação estabelecida entre docentes e crianças também é destacada, por exemplo, nos escritos da professoras Ellen G. L. Souza:

Nas experiências de formação das professoras de Educação Infantil, as crianças negras tiveram destaque como os principais marcos, que mobilizaram as professoras, no sentido de buscar formas de combater o racismo e de criação de pedagogias antirracistas. Foram as relações estabelecidas com as crianças negras que atravessaram as trajetórias das professoras que permitiram que estas se sensibilizassem para buscar diferentes estratégias didáticas de receber as crianças negras e atentarem-se para as formas com que as crianças negras se relacionariam com as demais. (SOUZA, 2016, p. 29).

Com base na legislação vigente, a educação infantil não aparece especificada diretamente na lei 10.639/2003, mas a obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais em toda a educação básica é trazida no documento de caráter mandatório intitulado: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

⁵ A promulgação da Lei nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi fruto 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, 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.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/2004. A menção é ainda mais específica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (2009) que enfoca a obrigatoriedade da abordagem nas propostas pedagógica devendo garantir: “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). Mesmo com a força da lei, quando tratamos as questões que envolvem o cotidiano com as crianças, temos muito a caminhar para superação do racismo institucional⁶ presente na educação desde a sua primeira etapa.

2 DESENVOLVIMENTO: A temática étnico-racial e educação infantil no município de Sorocaba⁷

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: questionários impressos e entregues nas unidades escolares nos momentos de Hora de Trabalho Pedagógico (HTPC) com perguntas abertas e posteriormente realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras de educação infantil da rede municipal de Sorocaba⁸. A escolha pelo questionário se justifica, pois o instrumento possibilitou o acesso a um maior número de profissionais possibilitando dados mais abrangentes sobre a formação inicial e continuada com enfoque nas questões étnico-raciais, viabilizando a caracterização do corpo docente e suas concepções iniciais. Segundo Marconi e Lakatos (2011) o questionário tem como vantagens, entre outros itens, uma maior liberdade nas respostas devido ao anonimato além da obtenção de respostas mais precisas.

Após as visitas às escolas e recolhimento dos questionários, foram selecionadas, a partir das devolutivas e livre adesão, as participantes para realização das entrevistas semiestruturadas. Ressalta-se que o objetivo da pesquisa não foi mapear todas as docentes que possuem um trabalho voltado à temática na cidade de Sorocaba, mas sim, dialogar com algumas

⁶ Conforme estudos de Werneck (2016), o racismo institucional, desloca-se da dimensão individual e opera no interior das instituições compondo ações e políticas institucionais capazes de produzir e/ou manter a vulnerabilidade de indivíduos e grupos sociais vítimas do racismo.

⁷ Lembramos que este trabalho se refere à pesquisa realizada antes da pandemia covid-19, portanto, com entrevistas presenciais ocorridas antes do período de isolamento social e cumprindo as exigências éticas e acadêmicas para sua realização.

⁸ Os trâmites para as autorizações da pesquisa foram encaminhados e aprovados no âmbito da instituição e pela plataforma Brasil com número do Parecer: 2.516.261, aceito em 27 de fevereiro de 2018. No tocante à esfera municipal foram entregues os documentos solicitados ao grupo responsável na Secretaria de Educação de Sorocaba (SEDU), sendo estes aprovados.

dessas profissionais que representam, por seu histórico de trabalho e formativo, a forma com que resistências para atuação neste campo vêm ocorrendo.

Foram considerados para a pesquisa sete Centros de Educação Infantil (CEI)⁹, sendo duas creches; três pré-escolas; duas instituições que atendiam concomitantemente creches e pré-escolas; e uma pré-escola integrada ao ensino fundamental. Seguimos como critério a representação de todas as regiões geográficas da cidade, resultando em visitas presenciais a dois Centros de Educação Infantil na região oeste e dois na região norte - por serem as regiões mais populosas de Sorocaba e concentrarem o maior número de creches e pré-escolas - e um CEI em cada uma das demais regiões.

Foram entregues à comunidade ao todo 66 questionários, de onde obtivemos a devolutiva de 45, correspondendo a 68% de questionários respondidos. Em relação ao perfil de respondentes quanto a formação inicial, todas as profissionais possuem o nível superior em pedagogia, sendo que 41 delas possuem ao menos uma especialização. Um item importante que informa o perfil das participantes, diz respeito a autodeclaração de cor ou raça, pautada nos critérios do IBGE: 35 professoras autodeclararam-se brancas e 10 negras, não havendo indicação de autodeclaração amarela ou indígena.

A partir dessas devolutivas foram selecionadas 7 profissionais que se disponibilizaram a realizar as entrevistas e possuíam formações em relação à temática étnico-racial: 2 professoras autodeclaradas brancas, duas pardas e 3 pretas. As entrevistas foram realizadas com as professoras que indicaram ter passado por ao menos uma formação (cursos, seminários, congressos) ou momentos formativos (palestras, rodas de conversas, debates, dentre outros) sobre a temática. Com esse quadro constituído, passamos às motivações para formação e ação dessas docentes.

2.1 Das motivações e formação

As profissionais negras entrevistadas indicaram como motivações para a realização de práticas com enfoque na educação das relações étnico-raciais, questões relacionadas as suas histórias de vida e a exclusão racial que vivenciaram na infância, assim como o reconhecimento de sua identidade racial, tal qual relata Antonieta Barros¹⁰

⁹ Os Centros de Educação Infantil da rede pública municipal de Sorocaba atendem crianças de 0 a 5 anos, sendo crianças de 0 a 3 anos em creches, em período integral ou parcial e 4 a 5 em pré-escolas em período parcial.

¹⁰ Nome fictício para a docente entrevistada homenageando a professora, jornalista e política brasileira Antonieta Barros (primeira deputada negra eleita no Brasil).

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. (“Antonietta Barros”, entrevista, in GARCIA, 2019, p.131).

Essa docente reforça a ideia da representatividade negra como referência para formação educativa, questionando-se em relação aos padrões estabelecidos e de que forma, em sua prática, ampliar o olhar das crianças de uma forma que ela não teve. Em seu relato, há a afirmação de uma autoformação enquanto estava “trazendo coisas novas” para a educação do grupo de crianças. Enfatiza o caráter pessoal, mas na interação constante com o presente, objetivando “fazer o melhor possível pra eles não passarem o que passei”.

Outra docente negra, com codinome que homenageia Tereza Benguela¹¹, aponta

[...] 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 (“Tereza Benguela”, entrevista, in GARCIA, 2019, p. 86)

Outra vez temos como motivação a temática da representatividade, acrescida do branqueamento imposto social e culturalmente. A professora refaz sua história e experiências escolares para assumir trabalho efetivo com a temática das relações étnico-raciais.

Uma das professoras brancas (codinome: Inês Sabino¹²) narra que por fazer parte de uma família negra e ter filhos negros busca contemplar a diversidade racial em sua prática, denotando questões relacionadas a sua vida pessoal.

Eu sou casada com um homem negro, então eu tenho uma família negra [...]. Eu acho que minha filha me ajudou a ampliar esse olhar sobre a importância dos materiais e da representatividade (“Inês Sabino”, entrevista, in GARCIA, 2019, p. 88).

¹¹Tereza Benguela: liderança quilombola viveu no século XVIII vivia no Quilombo do Quariterê ou do Piolho, nos arredores de Vila Bela da Santíssima Trindade, Mato Grosso, cf Garcia, 2019, p. 136.

¹² Inês Sabino: Feminista, escritora e abolicionista, Maria Inês Sabino Pinto Maia nasceu em Salvador (BA) em 31 de dezembro de 1853. Além de seu envolvimento com a causa abolicionista, Inês demonstrava preocupação com a invisibilidade e condição das mulheres na sociedade brasileira, cf Garcia, 2019, p. 139).

Já a outra professora branca (codinome: Maria Firmina dos Reis¹³) relatou que seu interesse pelo tema se deu a partir de dúvidas referentes as políticas de ações afirmativas para a população negra, em especial sobre as cotas nas universidades e concomitantemente teve a oportunidade de realizar um curso de Extensão na UFCAR- Campus Sorocaba, sendo este um espaço que ampliou seu olhar para a temática e a fez buscar ações pedagógicas na escola em que atua:

[...] 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. (“Maria Firmina dos Reis”, entrevista, in GARCIA, 2019, p.86).

Essa docente em sua exposição traz o incômodo que a reserva de vagas, comumente conhecida como cotas para negros/as na educação superior provoca na sociedade brasileira atualmente. Contrariando detratores, desinformados e insatisfeitos em geral, a professora busca respostas para o tema estudando. Sua compreensão da necessidade da temática repercute em busca de formação e práticas com as crianças pequenas, sustentando a ideia de que o trabalho com educação das relações étnico-raciais deve acontecer desde a primeira etapa da educação básica, no caso da docência.

Ainda no campo das motivações, Dandara¹⁴ é a efeméride de professora autodeclarada preta, que infere:

Na minha formação acadêmica isso não apareceu (temática étnico-racial), 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 muito a florada. Aí pela própria questão de resistência, de batalha contra o racismo, você acaba adquirindo e procurando conhecimento para isso. Particpei 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.

(...) 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. (...) isso contribuiu, na questão mesmo de você ser negra, ser mulher, ser pobre numa sociedade

¹³ Maria Firmina dos Reis. Escritora e abolicionista. Mulher negra, autora do primeiro romance abolicionista escrito por uma mulher no Brasil “Úrsula”, sob o pseudônimo Uma Maranhense, em 1859-60, considerado pelos críticos um marco na literatura feminina abolicionista, cf. Garcia, 2019, p. 136).

¹⁴ Dandara foi uma grande guerreira na luta pela liberdade do povo negro. No século XVII, participou das lutas palmarinas, como liderança. Foi companheira de Zumbi dos Palmares. Morreu em 1694 na frente de batalha, para defender o Quilombo dos Macacos, mocambo pertencente ao Quilombo dos Palmares (cf Garcia, 2019, p. 139)

como a nossa. Você está sempre buscando, tentando refletir e trazer essa reflexão, essa transformação, ali na sua prática no dia-a-dia. (“Dandara”, entrevista, in GARCIA, 2019, p. 86).

O depoimento da professora enfatiza, além da questão autobiográfica e da ausência de formação específica em tempos em que a temática já figurava na legislação para Educação no Brasil, a participação junto ao movimento negro, em grupos como o AMMA¹⁵ e o Geledés¹⁶. Seu relato reforça o papel do movimento negro, aliado a outras organizações, na luta antirracista, como nos apresenta a professora Nilma Lino Gomes;

No contexto da luta antirracista, alguns autores e autoras advertem que, todas e todos, direta ou indiretamente, fomos e somos educados e reeducados pelo Movimento Negro, no Brasil. Negros, brancos, indígenas, descendentes dos asiáticos, árabes, judeus e outros povos do mundo que vivem em nosso país, aprendemos e reaprendemos sobre a luta antirracista – quer concordemos ou não com ela – por meio da ação pedagógica do Movimento Negro, o qual é herdeiro das muitas lutas das africanas e africanos escravizados no Brasil, bem como das primeiras formas de associações e organizações negras pós-abolição e do início do século XX. (GOMES, 2020, p. 263).

A professora estabelece contato direto entre formação, ação educativa junto às crianças e participação social e política, a partir de lutas de movimentos sociais, no caso, movimento negro. Traz ainda a dimensão da interseccionalidade, tal qual Bell Hooks (1981) ao se reconhecer como “ser negra, ser mulher, ser pobre numa sociedade como a nossa.” A professora ainda nos provoca a pensar e agir, em que “Você está sempre buscando, tentando refletir e trazer essa reflexão, essa transformação, ali na sua prática no dia-a-dia”.

Esperança Garcia¹⁷, pseudônimo de outra docente, apresenta um relato que traz centralidade às crianças:

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 (...). Então eu acho que é por não querer que as pessoas passem mais por isso. Eu não

¹⁵ O Instituto AMMA Psique e Negritude foi fundado em 1995 por um grupo de psicólogas, ativistas, é uma organização não governamental cuja atuação é pautada pela convicção de que o enfrentamento do Racismo, da Discriminação e do Preconceito se faz necessariamente por duas vias: politicamente e psicologicamente. Desenvolve ações de formação e prática clínica com foco na identificação e desconstrução do racismo e seus efeitos psicossociais. Texto retirado do site: <http://www.ammapsique.org.br/quem-somos.html>

¹⁶ Fundada em 30 de abril de 1988, Geledés é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais. Dessa perspectiva, as áreas prioritárias da ação política e social de Geledés são a questão racial, as questões de gênero, as implicações desses temas com os direitos humanos, a educação, a saúde, a comunicação, o mercado de trabalho, a pesquisa acadêmica e as políticas públicas. Texto retirado do site: <https://www.geledes.org.br/o-que-e-geledes/>

¹⁷ Esperança Garcia vivia no Piauí e foi uma mulher escravizada, o registro de sua vida foi feito através de uma carta que escreveu ao governador do Piauí, datada de 6 de setembro de 1770 (cf Garcia, 2019, p. 138).

consigo aceitar que alguém não goste do outro, ou tenha ódio do outro por causa da 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 não tinha grandes problemas, mas 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 aí de novo eu digo, passa pela representatividade, pelo afeto, pelo carinho na situação. (“Esperança Garcia, entrevista, in GARCIA, 2019, p 89)

Na linha das motivações, a professora é sensibilizada em primeira instância pelo processo de escuta das crianças. Escutar de fato as crianças é compreender, tal qual alardeia a Sociologia da Infância, que elas são ativas na sociedade, não meramente passivas, podendo dela participar coletivamente, como infere Willian Corsaro (2009) em sua tese a respeito da “reprodução interpretativa”. Escutar as crianças também é compreender que tal escuta não se refere apenas à estrutura auditiva fisiológica ou à fala, no sentido da oralidade. A criança fala com o corpo inteiro: expressões, gestos, choros, risos, movimentos. E por isso, desde bebês, nos convida a adentrar num outro nível de interpretações, com sensibilidade e subjetividade ativadas, não raro por meio do lúdico, do brincar.

Em outra ordem de pensamento, a professora é da mesma forma motivada pelo movimento nomeado como “descolonização do pensamento”, e esse é um dado relevante para as intenções da pesquisa e seu problema e inquietações iniciais, ou seja, a constatação que no cotidiano da educação infantil, há silenciamento e/ou negação no que tange às demandas que tratam de racismo, discriminação e preconceito racial. Entendemos que “resistência e os processos de descolonização perpassam pelas escolhas políticas, sociais, culturais, em qualquer tempo histórico e sociedade, e pela compreensão de que liberdade e dignidade são premissas do debate por justiça social” (SANTOS, 2018, p. 164). As colonizações, em seu processo contínuo, são cotidianas, escutar as crianças auxilia no processo de descolonização do pensar, e tratando-se de infâncias negras, colabora com ressignificação epistemológica e das ações, decolonizando, afro-centrando, e construindo educação antirracista, afinal se trabalhamos com a matriz do respeito às crianças e às culturas infantis, “somos responsáveis por fazer valer seus direitos, denunciando situações que os firam (os direitos) e procurando promover o trânsito social da infância de forma mais próxima à sua cultura, suas manifestações e produções” (SANTOS, 2018 .p. 164).

A sensibilização para efetivação de ações antirracistas deveria estar presente no cotidiano formativo das professoras e demais profissionais da educação, no entanto, o resultado demonstrando pela análise dos questionários denota, até o ano de referência de 2018, as

formações indicadas pelas docentes ocorreram quase que na totalidade em Instituições externas às unidades escolares e Secretaria Municipal de Educação.¹⁸

Abaixo, temos um quadro com as formações citadas nos questionários pelas professoras e as instituições que as ofereceram, quando em curso a investigação.

Tabela 1 - Distribuição de tipos de formação citadas pelas professoras e instituições que as ofertaram

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

Fonte: (GARCIA, 2019, p. 82).

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.

Tal quadro denota também o não cumprimento das metas instituídas no Plano Municipal de Educação de Sorocaba até o ano de 2018 sobre a formação de professores no campo da Educação das relações étnico-raciais e cumprimento da lei 10639/2003 e 11645/2008. No biênio posterior a publicação do PME foram oferecidos 58 cursos de formação entre modalidades presenciais e semipresenciais 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,

¹⁸ Ressalta-se que a pesquisa teve como base os questionários e suas devolutivas até julho de 2018. Após este período tivemos um marco para implementação da lei 10639/2003 na cidade, que é a constituição da Comissão de Trabalho Mista (CTM), criada pela Portaria SEDU n. 18, de 22 de fevereiro de 2019, em atendimento a DELIBERAÇÃO CMESO No 05/2018, de 28 de novembro de 2018, que atualiza Normas para garantir a implementação dos Artigos 26A e 79B da Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no Sistema Municipal de Ensino do Município de Sorocaba. Desta forma, a Comissão composta representantes eleitos de diversos segmentos da comunidade negra da cidade de Sorocaba e demais interessados tem lutado para realizar ações de fomento, acompanhamento e avaliação das ações referentes à temática. Dentre as ações desenvolvidas destacam-se os Fóruns de Relações étnico-raciais realizados em 2018, 2019 e 2020.

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. Destes cursos, nenhum teve como foco a educação das relações étnico-raciais.

Quanto a busca por formações externas, 80% das professoras negras (8 do total de 10) buscaram ou passaram por cursos de formações continuada que enfocam a temática das relações étnico-raciais. Das professoras que se autodeclararam brancas, apenas 25% (nove do total de 45) afirmaram ter passado por algum tipo de formação continuada que tenha abordado o tema, indicando que as professoras negras buscam mais as formações.

2.2 Da docência e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades

Em relação ao trabalho realizado com as crianças, foram citadas a busca de ações pedagógicas como leituras de histórias em que o contato com livros de literatura infantil foi citado por quase todas as profissionais, no entanto, nos questionários, em que a maioria das respondentes não passou por nenhum momento formativo, percebe-se um repertório em relação a esses materiais pouco representativos ou mesmo inadequados. Tal fato pode ser constatado pela citação de alguns livros infantis indicados por algumas professoras para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, como por exemplo, o livro “Menina Bonita do Laço de fita” (MACHADO, 2004) ou “Peppa” (RANDO, 2009) que traz uma visão negativa do cabelo crespo, com ilustrações em que o cabelo da personagem é cortado com um alicate, arrasta uma geladeira, serve de cabo de guerra e quando a menina vai ao salão alisar seu cabelo, o procedimento é feito com serras e os pentes ficam todos quebrados. Outro livro citado foi “A ovelha rosa da dona Rosa” (BUCHWEITZ, 2021) que traz a ideia de diversidade de cores dos animais, denotando que algumas profissionais acreditam que trabalhar a diversidade de forma “geral”, conforme enfocado nos relatórios, contempla ações de educação das relações étnico-raciais.

Tais exemplos de repertório das docentes, indicam a fragilidade de formação de professores no campo das relações étnico-raciais, em que a temática na educação infantil é tratada de forma ainda superficial ou associada a questões de diversidade sem a elaboração de estratégias pedagógicas para que as crianças negras possam construir uma identidade positiva do seu grupo racial e as crianças não negras possam reconhecer e valorizar nossas raízes africanas.

A inserção nas brincadeiras das bonecas e bonecos negros (as); ações de carinho e cuidado diário, brincadeiras e canções de origem africana e afro-brasileira; recursos visuais; histórias e intervenções junto às famílias também apareceram, em especial nas falas das entrevistadas negras, que possuíam uma maior formação sobre o tema. Duas das professoras autodeclaradas pretas relataram a importância da relação com as famílias, em que realizavam diálogos nos momentos das reuniões de pais e projetos enfocando o tema.

Entre os desafios apontados, a falta de compreensão do grupo de trabalho (equipe gestora e demais docentes); a escassez de materiais como bonecas negras, livros com protagonistas negros e sobre a cultura africana e afro-brasileira e a falta de formação inicial e continuada foram as questões mais apontadas.

3 CONSIDERAÇÕES

A pesquisa demonstra que a educação das relações étnico-raciais segue pensada e mobilizada por professoras negras, na maioria, que buscam formações e recursos por conta própria. Das professoras que se autodeclararam negras, 80% buscaram ou passaram por cursos de formações continuadas que enfocavam a temática das relações étnico-raciais. Das professoras que se autodeclararam brancas, apenas 25% afirmaram ter passado por algum tipo de formação continuada que tenha abordado o tema. Tais dados dialogam com Gomes (2017) que explicitam que a busca por formação sobre a educação das relações étnico-raciais ainda segue restrita ao interesse de algumas profissionais comprometidas (as), em que os aprofundamentos formativos se dão devido às suas trajetórias de vida, ideais e vivências pessoais.

Munanga (2005), elucida que para a construção de novas práticas é preciso, primeiramente, a transformação das mentalidades e o reconhecimento do racismo e discriminação presentes nas relações. Silva (2015) nos traz também que o “... primeiro passo nesse sentido está em professores, gestores e outras pessoas, que garantem o funcionamento das escolas, desconstruírem as crenças de que, no Brasil, se vive numa democracia racial” (SILVA, 2015, p.169). Portanto, as oportunidades formativas direcionadas a todas as docentes são fatores essenciais para que as propostas se ampliem e se solidifiquem.

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, coletivas e pensadas a fim de contemplar as crianças pequenas por meio da ludicidade, bonecas, canções, musicalidade e brincadeiras, o que impele à busca por ações formativas que favoreçam a construção destas 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 algumas professoras não negras que compreenderam seu papel 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 sua identidade e assumir a responsabilidade de possibilitar relações étnico-raciais equânimes nos espaços em que atuam foram falas marcantes e de engajamento diante das propostas. 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. Gomes e Silva (2011) enfatizam também que as ações pedagógicas no campo das relações étnico-raciais necessitam constituir-se como uma competência político-pedagógica ampliada por meio de processos formativos mobilizada por políticas públicas.

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.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, p. 47-64, 2012.

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra (Portugal): Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

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.

_____. 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.

_____. 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.

BUCHWEITZ, Donaldo. **A ovelha rosa da dona Rosa.** Ciranda Cultural, 2021.

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.

Corsaro, W.A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: Müller, F. & Carvalho, A.M.A. (Org.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. (pp. 31-50). São Paulo: Cortez. 2009.

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

_____, 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.

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

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil.** 2011.

GARCIA, Vanessa Ferreira. **Educação infantil e educação das relações étnico-raciais:** motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba (SP). 2019.

_____, Vanessa Ferreira; DOS SANTOS, Maria Walburga. Educação Infantil e estudos das relações étnico-raciais: apontamentos de uma crescente produção acadêmica. **Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 21, 2019.

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.

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. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, [S.l.], v. 21, n. 62, p. 360-371, set. 2020. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49715/35073>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2021

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

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

HOOBS, Bell. **Ain't I a woman: Black women and feminism**. Boston: South End Press, 1981.

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.

Machado, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2004.

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.

MATA, I. **Estudos pós-colônias: desconstruindo genealogias eurocêntricas**, Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan./abr., 2014.

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

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

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, 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.

PRADO, P. D. **Educação Infantil: contrariando as idades**. São Paulo, Képos, 2015.

RANDO, Silvana. Peppa. São Paulo: Brinque-Book, 2009.

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

SANTIAGO, Flávio. **Meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado!**

Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas- SP, 2014.

SANTOS, Maria Walburga dos. **Colonizações cotidianas:** crianças e educação. In: SANTOS, Solange Estanislau dos et al. (org.). Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. p. 147-164.

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.

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.

SOROCABA. **Plano municipal de educação (PME) 2015-2025. 2015.** Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/pme/wp> acesso em 20 de dezembro de 2021.

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. (2016). Crianças negras e culturas infantis: aportes para a descolonização das infâncias. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, 4(2), 24–37. <https://doi.org/10.34024/olhares.2016.v4.556>. Acesso em 30 de dezembro de 2021.

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.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, v. 25, p. 535-549, 2016.