

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO
SUL UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

JÉSSICA ANGÉLICA DE MELO BORGES

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO CONTINUADA A
CAMINHO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA?**

Paranaíba-MS

2025

JÉSSICA ANGÉLICA DE MELO BORGES

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO CONTINUADA A
CAMINHO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Currículo, formação docente e diversidade.
Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação.

**Paranaíba-MS
2025**

B732d Borges, Jéssica Angélica de Melo

Docência na educação infantil: formação continuada a caminho da identidade negra?/
Jéssica Angélica de Melo Borges. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2025.
122 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba/MS, 2025.
Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação.

1. Formação Continuada. 2. Identidade. 3. Diversidade étnico-racial 4. Criança negra.
5.Educação Infantil.. I Título. II. Purificação, Marcelo Máximo.

CDD 23. ed. - 370.71

JÉSSICA ANGÉLICA DE MELO BORGES

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO CONTINUADA A
CAMINHO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 21/03/2025.

BANCA EXAMINADORA

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientador

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

Profa. Dra. Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta”.

Nelson Mandela.

AGRADECIMENTOS

A todos/as profissionais da educação que ao longo da minha vida contribuíram para que esse momento fosse possível, os/as quais fizeram o processo do mover educacional florir em mim, pois tenho a consciência do quão é difícil ser professor/a em solo brasileiro, mas trago também a certeza que é pela força destes profissionais que ainda conseguimos olhar para o amanhã. Agradeço, primeiramente, a Deus, ao meu esposo e à minha família, pela compreensão e pelo apoio em minha caminhada como pesquisadora e como pessoa. Em memória, dedico este trabalho à minha avó Rosa e a minha amiga e madrinha Isabel- mulher, negra, guerreira.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, minha gratidão por proporcionar um curso que contribuiu significativamente para minha formação pessoal, profissional e social, bem como pelo suporte e acolhimento oferecidos. Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação, agradeço por confiar em mim, por aceitar-me como sua aluna e por toda a compreensão, parceria e orientação ao longo desta jornada.

Expresso minha gratidão à banca examinadora, composta pelo Dr. Reginaldo Peixoto e pela Dr^a Maria Luzia da Silva Santana, pelas valiosas contribuições, pelo cuidado, zelo e atenção dedicados à pesquisa. Agradeço ao Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pela concessão da bolsa que auxiliou no custeio desta pesquisa.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação, sou grata pelos ensinamentos e incentivos ao longo do curso. Aos professores, professoras, diretoras e coordenadoras que participaram e contribuíram de forma significativa para esta pesquisa, em agradecimento especial à diretora Mariana e às coordenadoras Aline e Renata pelo acolhimento, apoio e autorização.

Por fim, agradeço amigos/as e colegas do mestrado, pela parceria, ajuda e companheirismo durante essa jornada.

BORGES, Jéssica Angélica de Melo. Docência na Educação Infantil: Formação Continuada rumo à identidade de crianças negras? 2024 ss. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2025.

RESUMO

O racismo estrutural permanece profundamente enraizado na sociedade brasileira, impactando negativamente a população negra e influenciando diretamente a constituição da identidade, inclusive das crianças negras. Na Educação Infantil, essa realidade se manifesta por meio da invisibilização da cultura e da história afro-brasileira, afetando o desenvolvimento da identidade da criança negra. Diante dessa problemática, esta pesquisa tem como objetivo compreender a constituição da formação continuada de professores/as com foco na efetividade da Lei 10.639/2003, visando à valorização da identidade da criança negra na Educação Infantil do município de Dracena (SP). Nesta proposta, temos como objetivos específicos: Entender a concepção dos/as participantes sobre o racismo na infância e sua relação com a identidade; analisar como os/as docentes compreendem a legislação, especialmente a Lei 10.639/2003; e identificar como ocorre o processo de formação continuada com foco nas relações étnico-raciais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como estudo de caso e teve como participantes onze professoras e um professor de Educação Infantil, atuantes com crianças de 3 a 5 anos nas escolas EMEFI Guilherme Tammerik e EMEI Lar Infantil, no ano de 2023. Os dados foram coletados por meio de questionários semiestruturados e analisados à luz de autores/as como Almeida (2019), Gomes (2010), Cavalleiro (2012), Munanga (2012), entre outros. Este estudo apresenta com relevante no campo da educação infantil, principalmente, por compreender como os professores da educação infantil entendem a formação continuada.

Palavras-chave: Formação Continuada. Identidade. Diversidade étnico-racial. Criança Negra. Educação Infantil.

BORGES, Jéssica Angélica de Melo. Teaching in Early Childhood Education: Continuing Training on the way to the identity of black children? 2024 ff. Dissertation (Master of Education) – Paranaíba University Unit, State University of Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2025.

ABSTRACT

Structural racism remains deeply rooted in Brazilian society, negatively impacting the black population and directly influencing the formation of identity, including that of black children. In Early Childhood Education, this reality manifests itself through the invisibility of Afro-Brazilian culture and history, affecting the development of the black child's identity. Given this problem, this research aims to understand the constitution of continuing education for teachers with a focus on the effectiveness of Law 10.639/2003, aiming to value the identity of black children in Early Childhood Education in the municipality of Dracena (SP). In this proposal, we have the following specific objectives: To understand the participants' conception of racism in childhood and its relationship with identity; to analyze how teachers understand the legislation, especially Law 10.639/2003; and to identify how the process of continuing education with a focus on ethnic-racial relations occurs. The research, with a qualitative approach, is characterized as a case study and had as participants eleven teachers and one Early Childhood Education teacher, working with children aged 3 to 5 at the EMEFI Guilherme Tammerik and EMEI Lar Infantil schools, in 2023. The data were collected through semi-structured questionnaires and analyzed in light of authors such as Almeida (2019), Gomes (2010), Cavalleiro (2012), Munanga (2012), among others. This study is relevant in the field of early childhood education, mainly because it understands how early childhood education teachers understand continuing education.

Keywords: Continuing Training. Identity. Ethnic-racial diversity. Black child. Child education.

LISTA DE QUADRO/FIGURA

QUADRO 1- Descritores para pesquisa	80
QUADRO 2- Dissertações e teses selecionadas Ano 2018-2023.....	80
QUADRO 3- Informações Sociodemográficas dos(as) Participantes.....	90
FIGURA 1- População por cor ou raça (IBGE, 2022)	95

LISTA DE SIGLAS

- BNCC:** Base Nacional Cumum Curricular
DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica
DCNERE: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
ESF: Estratégia Saúde da Família
EMEI: Escola municipal de ensino infantil
EMEFI: Escola municipal de ensino fundamental 1 e infantil
HTPC: Horário de trabalho pedagógico coletivo
IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IBGE: Instituto brasileiro de geografia e estatística
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação
ONU: Organização das Nações Unidas
PEA: Projeto Especial de Ação
PNDIRCE: Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
PNE: Plano Nacional de Educação
RCNEI: Referencial Curricular para Educação Infantil
UEMS: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFMS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. EDUCAÇÃO INFANTIL E A QUESTÃO IDENTITÁRIA: UM OLHAR ATENTO PARA A CRIANÇA NEGRA.....	17
1.2. Do assistencialismo ao reconhecimento da criança como sujeito de direito: breve considerações.....	19
1.3. Relações étnico-raciais, o que diz a legislação? Marcos legais para a igualdade racial na Educação Infantil.....	28
1.4. O que é identidade? A qual caminho está sendo constituída a Identidade Negra?.....	34
1.5. Identidade Negra e o papel da escola: perspectivas para formação docente?.....	44
2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A CAMINHO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA	53
2.2. O que é raça, Racismo e o mito da democracia racial? Um convite pertinente para diálogo inicial	54
2.3. Professor/a de Educação Infantil: considerações sobre formação de professores e formação continuada.....	62
2.4. Formação continuada e as relações étnico-racial em uma perspectiva antirracista.....	71
2.5. Formação da Identidade da criança negra na Educação Infantil: Análises das dissertações de mestrado e doutorado com ênfase na formação de professores.....	79
3. A PESQUISA: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	86
3.2. Apresentação dos espaços de pesquisa	88
3.3. Quem são os/as professores/as? Conhecendo os/as participantes da pesquisa.....	89
3.4. Racismo, Lei 10.639/2003 e formação continuada: percepções de docentes da Educação Infantil sobre as relações étnico-raciais.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE.....	116

INTRODUÇÃO

A identidade, conforme compreendida ao longo da história, possui diferentes concepções. Stuart Hall (1992) argumenta que a identidade é formada e transformada de maneira histórica, não biológica. Assim, o sujeito não nasce com a identidade já formada; ela é, em vez disso, composta por um processo de formação influenciado diretamente pelo meio social, sendo o mundo moderno um fator crucial nesse processo. Anteriormente, a identidade era entendida como unificada, mas, devido à influência da pós-modernidade e ao processo de mudanças, ela se apresenta fragmentada. A identidade encontra-se, assim, em um impasse de múltiplas facetas, algumas das quais contraditórias ou ainda não resolvidas.

Neste contexto, a identidade está diretamente vinculada ao racismo, que é estrutural, que se manifesta na forma como a pessoa compreende conceitos como de beleza e feiura, impondo um modelo de beleza eurocêntrico. Ao definir esse imaginário eurocêntrico, as pessoas passam a perceber a si mesmas e aos outros, conhecendo-se e reconhecendo-se por meio de uma relação desigual com o outro.

No caso das crianças negras, aspectos como cabelo, corpo e aparência se tornam elementos cruciais na formação de sua identidade e autoestima. Ou seja, “para a então criança negra, o corpo, o cabelo, a aparência e a limpeza aparecem como aprendizados que se tornam parte da subjetividade e da autoimagem” (Gomes, p.157, 2020), assim, nesse caso analisado pela autora, ao remeter ao embelezamento, é entendido que “apesar da cor”, o negro, pode ser lindo, educado e limpo. A respeito disso, as crianças pequenas nesta etapa estão iniciando um processo de construção de sua identidade, salientamos o olhar atento para a identidade da criança, especificamente, da negra

No entanto, a escola, especificamente na instituição de Educação Infantil, ainda enfrenta dificuldades para acompanhar as mudanças e superar desafios trazidos pela contemporaneidade. Desafios antigos, como o racismo estrutural que persistem enraizados na sociedade e na promoção de uma educação inclusiva. Conforme aponta Nóvoa (2019), o modelo educacional atual está em desagregação e necessita de uma transformação profunda, incluindo a reconfiguração da formação dos professores/as.

Ao pensar sobre formação de professores/as, tanto na fase inicial quanto na formação continuada, surge, impulsionada por pesquisas, a preocupação com a qualificação desses/as profissionais ao longo da sua jornada profissional. De acordo com Nóvoa (1992) a formação continuada ocorre por meio de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas pedagógicas e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal, não apenas pela acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas. Ele explica que é fundamental investir na pessoa e em sua experiência pessoal.

Concordando com essa visão, Tardif (2005) enfatiza que a formação de professores/as

vai além dos modelos dominantes de conhecimento inspirados em técnicas e na ciência positiva, destacando fatores como a experiência, ligada aos saberes que servem de base para o trabalho docente. Esses saberes implicam na socialização e na aprendizagem da profissão, permitindo a reflexão sobre os desafios enfrentados nos contextos profissionais. Esses profissionais, que atuam como sujeitos socioculturais, estão diretamente impactados por suas próprias experiências e, muitas vezes, reproduzem, sem reflexão crítica, práticas pedagógicas que contribuem para a manutenção de desigualdades sociais e raciais.

Para Munanga (2012), o posicionamento da professora e do professor nesse percurso, juntamente com todos os sujeitos pertinentes da escola, são instrumentos fundamentais para realizar essa transformação. Como supracitado, a escola de Educação Infantil pode contribuir significativamente para a constituição da identidade da criança negra. Tendo a responsabilidade de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil, pois somente a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, poderá contribuir para o rompimento de uma visão estigmatizada e depreciativa da população negra.

Salienta Gomes (2003) que é fundamental retornar à África como raiz da identidade negra, indo além do pensamento simplista que considera apenas a existência da miscigenação e da diversidade cultural no povo brasileiro. Mas, sim, destaca a autora, que se deve construir estratégias para reverter o quadro de desigualdades sociais e raciais, que coloca pessoas em uma escala desfavorecida, como sujeitos “diferentes”. Isso implica agir por meio de ações que vão contra este pensamento, repercutidas em diversos setores da vida social, como políticos, culturais, econômicos e, principalmente, os educacionais, sendo a escola elemento crucial nesse processo.

Observa-se, por este aspecto, a Educação Infantil, ambiente que detém a responsabilidade de cuidar, zelar e legitimar direitos fundamentais como à saúde, à liberdade e à proteção para as crianças pequenas. Pautada em uma abordagem pedagógica que respeite os princípios ético, político e estético, como destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010). Com vistas a isso, os princípios deixam explícita a necessidade da escola e de todas as professoras e professores de Educação Infantil proporcionarem condições para que as crianças pequenas sejam acolhidas, respeitadas e assegurada a dignidade humana, independente de qualquer situação, sendo ela de origem ética, social, religiosa ou familiar.

Entretanto, no cotidiano escolar de Educação Infantil, quando a criança negra é invisibilizada, mesmo que de maneira superficial neste ambiente apresente uma relação harmoniosa entre adultos e crianças, assim como entre crianças de diferentes origens étnico-raciais, esse aspecto positivo tona-se contraditório. Isso acontece quando a criança negra não encontra nenhuma relação de representatividade. A ausência de sua presença em cartazes, fotos, livros, histórias e desenhos não reflete a existência de crianças não brancas e muito

menos a inclusão da diversidade étnico-racial nesse espaço de Educação Infantil (Cavalleiro, 2001).

Partindo desse princípio, antes de nos aprofundarmos mais na temática, consideramos fundamental entender a trajetória acadêmica da pesquisadora. Uma trajetória desenhada pelos passos dados na busca por conhecimento e de acreditar na importância dele para promover mudanças positivas na vida das pessoas. Acredito que a educação, embora não seja a solução para todos os problemas enfrentados em nossa sociedade brasileira, mesmo com as suas limitações, entendo como o início dessa transformação.

Sou natural de Dracena, no Estado de São Paulo, filha de pais semi-analfabetos: um lavrador e uma diarista. Iniciei o percurso escolar aos seis anos na pré-escola de uma escola pública, no município de Santa Mercedes, localizada no interior de São Paulo–SP. Na busca por emprego, mudamos primeiro para a cidade Junqueirópolis–SP e, posteriormente, para um sítio no município de Irapuru–SP, onde meu pai trabalha como lavrador. Vivi a maioria de minha vida, da infância à adolescência, ajudando nos serviços domésticos e também nos afazeres da lavoura. Todos os dias, enfrentava muitas horas de viagem para chegar à escola, carregando comigo um sonho que não era só meu, mas também de meus pais: de estudar, ser uma pessoa melhor, almejando um futuro profissional diferente daquele vivido por eles.

Assim, finalizei o terceiro ano do ensino médio em uma escola pública nesse município e logo almejei cursar Pedagogia em uma universidade pública, profissão pela qual eu tinha grande admiração. Porém, esse sonho não se realizou devido a obstáculos como falta de locomoção e condições financeiras. Diante disso, iniciei o processo de minha formação científica através do curso técnico de Enfermagem, escolhido por ser gratuito, estar perto ao município de onde morava e por contar com locomoção gratuita ofertada pela prefeitura local. No entanto, encaro o curso técnico de Enfermagem como uma oportunidade valiosa de adquirir conhecimento e experiência para minha formação como pesquisadora.

Durante oito anos trabalhando na área da saúde, dos quais três deles em um ESF¹ localizado em um bairro periférico, surgiram as primeiras inquietações. Questões como desigualdade social, pobreza, exclusão, restrições de direitos a uma parcela da população e o racismo passaram a me preocupar. Desta forma, uma experiência marcante, vivenciada ainda como profissional de saúde, foi o atendimento de uma mãe desesperada no ESF, com um problema atípico do que costumava atender, que ficou registrado em minha memória.

Sua filha de sete anos, negra e de cabelo crespo, havia sido vítima de racismo na escola, não aceitando seu cabelo. Naquele momento, por falta de formação e conhecimento, não reconhecer que se tratava de um caso de racismo, por estar moldada em um modelo

¹A Estratégia Saúde da Família (ESF) é uma implementação nos Municípios de São Paulo, sendo assistencial da Atenção Básica. Fundamenta um trabalho em equipe multiprofissionais desenvolvendo ações de saúde para suprir a necessidade da população local. Tem como marco o projeto Qualidade Integral em Saúde (QUALIS), iniciado em 1996, por meio da parceria entre Ministério da Saúde, Secretaria de Estado da Saúde e duas Organizações Sociais de Saúde (São Paulo, 2024).

eurocêntrico, entendido como único padrão de beleza. Por isso, minha reação foi apenas confortar a criança, dizendo coisas como: que isso acontecia na escola, coisa de criança, Deus nos fez desse jeito, que ela era linda. Contudo, hoje percebo que não consegui ajudá-la efetivamente. Assim, aconselhei a mãe a procurar ajuda na escola, caso o problema persistisse. É importante destacar que casos como este de racismo, muitas vezes, são silenciados e minimizados, principalmente no ambiente escolar, sendo entendidos como inofensivos ou sem intenção de serem racistas, e tratados como caso isolado, não reconhecendo o que é o racismo estrutural.

Essa situação me afetou profundamente. Na época, eu já cursava Pedagogia, mas a temática diversidade étnico-racial não fazia parte do currículo. Mesmo sem compreender que se tratava de racismo, sentia-me incapaz e negligente. Após concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia, logo, tornei professora efetiva em uma escola de Educação Infantil no município de Dracena-SP. Entretanto, no meio educacional, minhas inquietações se intensificaram, confrontando o compromisso ético como docente com a minha prática pedagógica em sala de aula.

Para sanar essas inquietações, busquei aprimoramento em cursos profissionalizantes de curta e longa duração, especializando-me em Alfabetização e letramento na Educação Infantil, Educação Especial e inclusiva, à vista da prática pedagógica. Mais tarde, busquei o curso de Mestrado, em que tive a oportunidade de participar como aluna especial na disciplina “Infâncias e Modernidades” na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no ano de 2021. Essa experiência me fez questionar sobre meu posicionamento como educadora, no respeito e na oferta de oportunidades para que todas as crianças pequenas vivenciem plenamente a infância, valorizando suas múltiplas infâncias, especialmente a infância da criança negra. Devido a isso, surgiram dúvidas a respeito do racismo, das relações étnico-raciais no contexto escolar de Educação Infantil, despertando o desejo de contribuir que estava adormecido, remetendo a experiência do caso relatado da criança negra de sete anos.

Então, no ano de 2022, ingressei no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UFMS, no segundo semestre, com o projeto: Docência na Educação Infantil: Prática Pedagógica à vista da identidade da criança negra, que logo de início foi pensado o título com intuito de se atentar a prática docente, depois foi chegado a conclusão da importância da professora e professor ter formação para trabalhar, promover ações sem ter conhecimento sobre a temática. Desse modo, deu origem a esta pesquisa. Neste direcionamento, ressaltamos a necessidade de um olhar crítico em relação à valorização da diversidade étnico-racial na Educação Infantil, de caminhar para uma educação antirracista. Pois a Lei 10.639/03, inclui de forma obrigatória o ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais trazem a importância da valorização, do reconhecimento da

história e da cultura afro-brasileira para a formação da identidade negra, caminhando para a superação das desigualdades raciais (Brasil, 2004).

Este estudo parte da seguinte questão: As relações étnico-raciais são discutidas na formação continuada de professores/as nas escolas de Educação Infantil de Dracena? A partir dessa indagação, busca-se investigar se os/as professores/as de Educação Infantil possuem conhecimento e preparo para desenvolver práticas pedagógicas que promovam a valorização e o fortalecimento da identidade da criança negra?

A pesquisa busca investigar se os/as professores/as possuem conhecimento e preparo para promover práticas pedagógicas que contribuam para a formação da identidade da criança negra, baseando-se nas contribuições de autores/as como Almeida (2019), Gomes (2002;2003;2011), Dias (2012), Cavalleiro (2001, 2023), Munanga (2000;2003;2005;2009;2012), Gatti (2019), Nóvoa (2019), Fanon (2008), Tonett(2016), Cavalleiro (2001;2012), Hall (2003; 2006), entre outros/as.

O objetivo geral da presente pesquisa é: compreender a constituição de formação continuada com enfoque na efetividade da Lei n. 10.639/2003 para a contribuição à formação da identidade da criança negra na Educação Infantil dracenense. Nesta proposta, os específicos focaram em: I) Analisar a concepção dos(as) participantes à vista do racismo na etapa da Educação Infantil, no que tange à constituição da identidade da criança negra. II) Entender qual a concepção dos(as) participantes à vista das legislações principalmente, à lei n.º 10.639/2003. III) Identificar como se dá o processo formativo dos(as) participantes, a partir da formação continuada para a etapa de Educação Infantil, com temas referentes às relações étnico-raciais.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, realizada em instituições de Educação Infantil. O estudo tem como objetivo analisar as concepções de professores/as sobre o racismo, a Lei 10.639/2003 e a formação continuada relacionada à temática das relações étnico-raciais. Participaram da pesquisa dez professoras e um professor atuantes na EMEI Lar Infantil e na EMEFI Guilherme Tammerik, ambas localizadas no município de Dracena, interior do estado de São Paulo. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, composto por dez questões, sendo sete de múltipla escolha e três dissertativas, com o intuito de captar tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos das percepções dos/as docentes.

Conforme Yin (2010), o estudo de caso é aplicado com intuito de compreender os diferentes fenômenos sociais ao qual não há uma definição substancial entre os limites do fenômeno e contexto. Ressalta-se que o método de estudo de caso foi essencial para alcançar os resultados e os objetivos propostos pela pesquisa.

Com relação à pesquisa qualitativa, para Bogdan & Biklen (1994, p. 50) pesquisas de cunho qualitativo “[...] tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem

dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando”.

A estrutura deste trabalho foi organizada da seguinte forma: na “Introdução”, apresentam-se o tema, a relevância social, acadêmica e pessoal, bem como a problematização, objetivo geral e específicos, e a metodologia utilizada na pesquisa, esta sendo uma abordagem qualitativa de pesquisa de caso.

No primeiro capítulo, intitulado “Educação Infantil e as questões identitárias: um olhar atento para a criança negra”, aborda-se discussão acerca do contexto histórico da Educação Infantil, com foco nas relações étnico-raciais e na identidade negra. O capítulo inicia destacando a evolução do entendimento sobre a criança, da influência do assistencialismo ao entendimento da criança como sujeito de direitos, mudança trazida pela LDB (1996). Adentramos também em uma breve análise sobre os marcos legais das relações étnico-raciais, enfatizando o percurso da legislação e as lutas do Movimento Negro pela descolonização, com impacto significativo no âmbito escolar. E finalizamos a discussão com conceito de identidade, o papel da escola e a formação do/a professor/a de Educação Infantil à vista da identidade negra.

No segundo capítulo, intitulado “Formação continuada de professores a caminho da prática pedagógica antirracista”, aborda-se para início de discussão entender os conceitos de raça, racismo e os prejuízos causados pelo racismo à população negra brasileira, pautado em uma ideologia predominante do mito da democracia racial. Posteriormente, o foco se direciona para a formação de professores e a formação continuada dando ênfase à valorização da professor e professora de Educação Infantil. Ressaltando-se o processo de aprimoramento contínuo, que envolve reflexão crítica e posicionamento como profissionais. Destacando a formação continuada na perspectiva antirracista para uma educação igualitária que valorize as diferenças e caminhe para equidade.

No terceiro capítulo, intitulado “A pesquisa: Discussões e resultados”, aborda-se a apresentação dos espaços de pesquisa, destacando as duas escolas participantes: a EMEFI Guilherme Tammerik e a instituição de Educação Infantil EMEI Lar Infantil, ambas localizadas no município de Dracena, no interior do estado de São Paulo. Posteriormente, foram apresentados os/as participantes, totalizando 11 professores/as de Educação Infantil dessas instituições. Por meio da análise dos dados, foram levantados alguns apontamentos gerais, como autodeclaração de raça/etnia, gênero, renda familiar, idade, religião e formação inicial dos/as participantes. Por fim, discutiu-se a percepção dos/as professores/as sobre o racismo, a Lei nº 10.639/2003 e a participação em cursos de formação continuada voltados para as relações étnico-raciais, bem como a oferta desses cursos pela secretaria de ensino.

1 EDUCAÇÃO INFANTIL E A QUESTÃO IDENTITÁRIA: UM OLHAR ATENTO PARA A CRIANÇA NEGRA

Todas as manhãs acoito sonhos
e acalento entre a unha e a carne
uma agudíssima dor.

Todas as manhãs tenho os punhos
sangrando e dormentes
tal é a minha lida
cavando, cavando torrões de terra,
até lá, onde os homens enterram
a esperança roubada de outros homens.

Todas as manhãs junto ao nascente dia
ouço a minha voz-banzo,
âncora dos navios de nossa memória.
E acredito, acredito sim
que os nossos sonhos protegidos
pelos lençóis da noite
ao se abrirem um a um
no varal de um novo tempo
escorrem as nossas lágrimas.
fertilizando toda a terra
onde negras sementes resistem
reamanhecendo esperanças em nós.

(Evaristo, 2008, p. 13).

Por meio deste poema, evidenciam-se as lutas diárias enfrentadas pela população negra. A invisibilidade e o silenciamento de suas vozes são realidades constantes, enquanto sonhos de dias melhores, de melhores condições de vida, de valorização e respeito se desdobram. Esses sonhos não são meras utopias ou abstrações distantes da realidade, mas, sim, florescem por meio da resistência e da perseverança, nutridos por sementes negras semeadas com raízes firmes na esperança.

No entanto, essas sementes só podem germinar através das lutas e ações concretas. Os frutos colhidos não representam um fim, mas o início de um longo caminho de resistência e ressignificação, um percurso que, fundamentalmente, tem na escola seu ponto de partida.

Sob essa óptica, a Educação Infantil, desempenha um papel fundamental na formação da identidade da criança, pois é na infância que se inicia o processo de autoconhecimento, de percepção de si e do outro. A prática pedagógica e postura do/a professor/a de Educação Infantil são imprescindíveis nesse processo, uma vez que esse ambiente pode ser tanto enriquecedor, permeado por diversas culturas, aprendizagens e experiências, diferentes classes, crenças e valores, quanto marcado por negligências.

Por isso, inicia-se com uma breve reflexão sobre os marcos históricos e a evolução dessa instituição, ora concebida como um espaço para acolher crianças pobres e abandonadas.

Esse entendimento, ainda permeia por uma visão trazida do enraizamento do assistencialismo. Além disso, é imprescindível discutir a formação de professores/as, considerando os aspectos da diversidade étnico-racial nesse contexto.

A compreensão dessa instituição voltada para crianças de zero (0) a cinco (5) anos levanta algumas questões pertinentes: nesse ambiente, qual é o lugar da criança negra? Será garantido o direito dela de ser reconhecida como sujeito de direitos e de vivenciar a infância, respeitando-se sua cor, raça e cultura? A formação inicial e continuada do/a professor/a está alinhada a essa compreensão? Por muito tempo, a criança foi vista pelo adulto como uma tábula rasa ou até mesmo como responsável pelo futuro do país. Isso resulta de negligências dos direitos negados devido ao abandono, à privação do direito de ser criança e às condições precárias decorrentes da pobreza e da persistente desigualdade racial.

Para Kramer (2000), falta entendimento em relação à perspectiva atribuída à criança, ao diálogo e à escuta do outro. Apesar do avanço e do aparente progresso tecnológico na era da modernidade, a humanidade ainda não conseguiu superar um problema que persiste e sempre esteve presente, negligenciando diariamente os direitos fundamentais, resultando na degradação contínua da sociedade. O problema tem origem por vários crimes, que são esses “[...] cometidos contra a vida— sejam eles de ordem política, étnica, religiosa, social, sexual — na origem dos genocídios: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, que somos constituídos na diferença”(Kramer, 2000, p.6).

Para compreender melhor esse processo e responder às questões levantadas, este capítulo inicia-se com uma breve discussão do contexto histórico das creches no Brasil, da visibilidade da criança pequena como sujeito de direitos. Em seguida, será discutido o conceito de identidade, analisando em qual direção está sendo constituída a Identidade Negra, considerando o contexto de uma sociedade permeada pelo racismo.

Conclui-se este capítulo com uma reflexão sobre o papel da escola, pautando no olhar atento para o/a professor/a e sua formação nesse cenário. A instituição escolar de Educação Infantil desempenha um papel crucial ao posicionar-se contra o processo de dominação hegemônica, que reafirma o racismo e a opressão. Seu papel consiste na busca da desconstrução de estereótipos negativos e direcionando-se para a valorização e construção da identidade da criança negra.

1.2. Do assistencialismo ao reconhecimento da criança como sujeito de direito: breve considerações

A creche e pré-escola, instituições responsáveis pela educação infantil a Educação Infantil enfrentaram muitos desafios até conquistarem seu respaldo como um direito garantido pela legislação, como oferta obrigatória. No âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-

LDB (1996), a Educação Infantil, conforme o art. 29, estabelece-se como a primeira etapa da educação básica, complementando a ação familiar e comunitária, proporcionando atendimento integral às crianças de até 5 (cinco) anos, abrangendo seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (Brasil, 1996).

Na Europa, a creche era originalmente associada a um local para abrigo de crianças abandonadas e, historicamente, essa concepção se espalhou por países europeus como Inglaterra, Itália e Portugal, além de várias nações latino-americanas. No Brasil, a expressão de guarderia como “guarda da criança” foi usada, indicando o papel de cuidado e proteção oferecido por essas instituições, especialmente após o período da escravidão e durante o processo de industrialização. Esse período também evidenciou a participação e a presença da mão de obra feminina que teve visibilidade no mercado de trabalho, o que levou muitas mulheres a deixarem seus filhos em creches enquanto trabalhavam (Didonet, 2001)

Concordando com Didonet, os autores Pereira e Campos (2015), salientam que essa transformação foi impulsionada pelo crescimento da economia do país, no século XX, que implicava em uma demanda de mão de obra para impulsionar o desenvolvimento e a geração de capital, como foco central tinha a produção em massa das indústrias e dos setores econômicos. Esse crescimento aumentou a demanda por mão de obra feminina, sobrecarregando as mulheres, aumentando mais um papel, ora esposa, ora cuidadora do lar e também profissional. Com o aumento de crianças abandonadas durante o período de trabalho dessas mulheres, surgiu a necessidade de criar espaços dedicados aos cuidados delas.

Por esse motivo, é relevante ressaltar a forte presença do cuidar que era determinado e especificamente como função da mulher, moldado pela influência do patriarcado. A este gênero, era incumbida a responsabilidade pelo zelo, cuidado da família, dos filhos e afazeres domésticos, enquanto o homem se dedicava a outras obrigações, claramente seguindo um modelo de homem ocidental, que explica Vasconcelos e Félix (2016, p. 258), que o homem é:

[...] o homem da razão, possuidor de uma identidade indivisa e soberana, masculino, branco, adulto, heterossexual, trabalhador, viril, ‘encorpado’, sadio, ‘chefe’ de família que tem um nome a zelar e dá esse nome à família, que foi conformado por meio de educação escolar, que tem bens e patrimônios a honrar e que honram esse nome, que tem poder de consumo, de endividamento, cartão de crédito, que tem casa, endereço fixo, tudo isso lhe concedendo um local de poder e de autoridade como sujeito universal: a Humanidade.

Assim, os elementos históricos, sociais e econômicos direcionavam a creche para um paradigma tradicional destinada aos filhos de trabalhadores de baixa renda, estes filhos de operários, assim sendo para a classe trabalhista, visando cuidar da saúde, ensinar práticas de higiene e alimentação (Didonet, 2001). Ou seja, a creche surgia como um espaço de cuidado, com a finalidade de atender filhos de mães trabalhadoras. Nesse contexto, a educação era tarefa da família, sendo obrigatória e ofertada nas escolas para crianças a partir dos sete anos.

Assim, oferecida através das instituições filantrópicas ou entidades, que, na sua maioria, estavam voltadas para o assistencialismo, especificamente para a população carente, assim, atendendo uma grande parcela de crianças negras em situações precárias.

Segundo os autores Pereira e Campos (2015, p.119):

Os primeiros locais de abrigo eram uma solução paliativa para conter o abandono e a mortalidade infantil de crianças que eram nascidas de relações ilegítimas ou que viviam em situações precárias com suas mães, geralmente negras e pobres e/ou brancas pobres, reféns de sua condição de classe e gênero, questões importantes para a reflexão da constituição das creches.

Kuhlman Jr (2000) alerta que ao abordarmos o assistencialismo, é necessário compreender sua concepção, originada no início do século XX através das instituições de educação popular. Estas instituições se concentravam em atender a população pobre, legitimando o direito da mulher trabalhadora em cuidar de seus filhos, embora não representasse plenamente o direito da criança e com poucos investimentos, uma educação escassa.

Seria esse investimento suficiente para uma educação direcionada ao atendimento da população pobre? O pouco investimento era o bastante? Isso implicava que a oferta educacional visasse apenas à submissão, com uma abordagem pedagógica que tinha como objetivo central preparar os pobres para a aceitação da exploração social. Nesse período, as entidades assistencialistas eram responsáveis por gerir diretamente as instituições, enquanto o Estado tinha como única obrigação repassar os recursos financeiros (Kuhlman Jr, 2000).

É notável que, no decorrer deste século, a crescente tendência global do desenvolvimento capitalista e o avanço da urbanização tiveram um impacto significativo na origem das creches. Estas surgiram como resultado das lutas dos movimentos operários, aliadas à preocupação dos médicos-sanitaristas com as taxas de mortalidade que eram significativas na época. A creche foi concebida como uma resposta aos desafios em torno da saúde infantil, contribuindo, por um lado, para a higiene e a nutrição das crianças, a redução de doenças, e, por outro, para a formação de indivíduos capacitados (Pacheco; Dupret, 2004).

Pereira e Campos (2015) explicam que os acontecimentos sociais influenciaram a criação dessas instituições, entre elas a “Roda dos Expostos”, que recebia crianças abandonadas, órfãs e filhas de mães solteiras, através da valorização de cuidados específicos. Desse modo, outras diferentes nomenclaturas, como escola maternal, jardim de infância, trazido pela influência francesa, foram utilizadas no Brasil.

No Brasil, as escolas maternais foram inspiradas pelas escolas maternais da França, conhecidas como “École maternelle”. Essas instituições atendiam crianças da faixa etária de dois a quatro anos, com foco em crianças de famílias pobres. Por outro lado, a escola jardim de infância foi criada para atender crianças acima de quatro anos, voltada para a elite (Filipim;

Rossi; Rodrigues, 2017).

A partir de 1940, iniciou-se o processo de formulação políticas do Estado para a infância², Didonet (2001, p.13), explica que a superação desse modelo histórico pode ser fazer por duas vias:

a) pela mudança de enfoque: da mãe operária para a criança pessoa-em-desenvolvimento e b) pela universalização do atendimento. Centrando a atenção na criança sujeito-de-educação, elide-se a “culpabilização” da mãe que não pode cuidar e educar seu filho porque tem que trabalhar. Se existe uma instituição social especializada em educação e cuidado de crianças, que atende não apenas áquelas cujas mães não têm tempo para encarregar-se disso, mas a todas que o desejarem, é evidente que não recai sobre a mulher qualquer imputação de descaso. Sendo um lugar de atendimento integral para todas as crianças, e não apenas ás provenientes das famílias pobres, define-se o tipo e o conteúdo dos serviços a partir da criança como pessoa-em-desenvolvimento e não a partir de categorias de pobreza, carência, abandono...

É pertinente elucidar a importância das lutas travadas pelos movimentos sociais em prol das creches, por outro lado, o atendimento vinculado apenas como direito adquirido voltado para leis trabalhistas aos direitos das mulheres trabalhadoras. Segundo Campos (1999), os movimentos feministas, juntamente com as reivindicações das mulheres trabalhadoras nas indústrias e serviços relacionados, conseguiram colocar em destaque não apenas o direito da mulher, mas também o acesso à creche para todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica, sendo pobre ou não pobre. No entanto, o impacto inicial dessas reivindicações foi mais evidente para as áreas de assistência social e relações trabalhistas, ou seja, centradas na saúde, nutrição e desenvolvimento comunitário.

Nesse sentido, nos anos 80 houve um fortalecimento da subárea educacional que buscava integrar creche e pré-escola, priorizando o desenvolvimento da criança. Nesse mesmo período, a criança, que por muito tempo esteve em segundo plano, começa a ganhar visibilidade e importância a partir das articulações promovidas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher-CNDM (1986). Essa carta introduziu os princípios da criança como compromisso social, defendendo a creche como direito não apenas da mãe trabalhadora, mas da própria criança. Essa posição decorre da proposta da Nova Constituição, estabelecendo a creche como direito universal à educação para criança da idade de até seis(6) anos, assim, deixando na carta três significados expressos por essa posição: o primeiro, o direito conquistado e não benevolência; o segundo a creche como instituição educativa e não apenas custodial e por último, a creche como direito de todas as crianças, não apenas de mães trabalhadoras (Campos, 1999).

Desse modo, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, deu início a uma nova fase nas lutas pela Educação Infantil que passou a ser entendida como direito da criança,

² De acordo com Didonet (2001) o olhar para a infância ocorre por meio da criação do Departamento Nacional da Criança, pelo Decreto Lei nº2.024, de 1940 referente ao Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1941(Decreto da Lei nº3.799); e da Lei Brasileira de Assistência (LBA) em 1942.

não mais como um direito apenas da mulher e mãe trabalhadora. Essa mudança reconheceu a Educação Infantil como etapa da Educação Básica alinhando-se com o que foi estabelecido no Estatuto da criança e do Adolescente (ECA). Após a afirmação da Lei e Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, podemos perceber a visibilidade da criança especialmente no artigo 29, que destaca a importância do desenvolvimento integral, abrangendo aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI (Brasil, 1998), destaca a necessidade de modificar a concepção de educação assistencialista indo para além dos aspectos legais, assumindo as especificidades da educação infantil e também o conceito sobre infância, as relações entre classes sociais, com a responsabilidade da sociedade e do papel do Estado perante a criança pequena.

É importante ressaltar o Parecer nº 04/2000, do Conselho Nacional de Educação da Câmara da Educação Básica (CNE/CEB), que recomendou mudanças no atendimento à criança pequena e destacou a necessidade de formação de professores. Estabelecendo que as instituições de Educação Infantil deveriam ter, até 2007, todos os/as professores/as ao menos o curso normal de nível médio. Houve uma alteração com o parecer CNE/CEB nº133/2001, no Decreto nº 3.276 de 1999, que determinava os cursos Normais Superiores para professores/as que atuantes na Educação Infantil e nos primeiros anos de ensino fundamental, modificando o disposto no art.º 62 da LDBEN nº 9.394/96 (Santos; Vieira ; Silva, 2022).

Os autores concluem que as Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 02/2002 instituem diretamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecendo a duração de carga horária dos cursos de licenciatura e de graduação plena, em nível superior, para a formação de professores de educação básica. Esse direcionamento traz visibilidade à importância de considerar a infância, reconhecer a criança como sujeito de direito, entre eles a educação ou seja de frequentar uma escola de Educação Infantil. Assim, proporcionando uma sólida formação teórico-prática aos docentes para que desenvolvam uma prática pedagógica contextualizada e promovam o desenvolvimento integral da criança, respeitando-a e contribuindo para seu desenvolvimento.

Filipim, Rossi e Rodrigues (2017) destacam que o texto da LDBEN (nº 9.394/96) sofreu várias alterações ao longo dos anos, incluindo a implantação da lei nº 12.796/2013. Essa lei tornou a educação obrigatória e gratuita para crianças de quatro a dezessete anos, alterando a faixa de escolarização obrigatória, que anteriormente abrangia apenas dos seis aos quatorze anos. Com essas mudanças, a educação passou a ser obrigatória, e o descumprimento das novas regras implicam sanções para os responsáveis, a famílias e o Estado.

Assim, estas questões são elucidadas pela Lei nº 12.796 de 2013, especificamente no inciso I do artigo 4º:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola
 - b) ensino fundamental;
 - c) ensino médio. (BRASIL, 2013).
- A mesma Lei institui em seu Artigo 30:
A educação infantil será oferecida em:
I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Brasil, 2013)

Além disso, destacam os autores, que a pré-escola se tornou obrigatória, e o atendimento educacional para crianças de zero a três anos passou a ser considerado um direito de oferta à matrícula. No entanto, a frequência para essa faixa etária não é obrigatória, o que retira a responsabilidade tanto do poder público quanto das famílias.

Na DCNEI (Resolução do CNE/CEB nº 05/09), a Educação Infantil, apresenta-se como primeira etapa da Educação Básica, não tendo como pré-requisito a preparação para o Ensino Fundamental e sim a responsabilidade de possibilitar à criança vivência em comunidade para aprender a respeitar, acolher e celebrar a diversidade dos demais, com intuito de se perceber e conhecer o outro, sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, e ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de diferentes mundos sociais (Miranda, 2020).

O artigo 227 da Constituição Federal (1998) traz a criança como sujeito de direito garantido desde o seu nascimento, como a vida, a saúde, a ter alimentação, ter lazer, a cultura, o respeito, a liberdade, a convivência familiar e também comunitária, de ser protegida, reprimindo qualquer forma de negligência, discriminação, exploração ou violência e opressão. A educação é colocada como dever da família, responsabilidade do Estado e da sociedade (Brasil, 2010).

Entretanto, em uma análise detalhada da BNCC (2017), conforme apontado por Barbosa, Martins e Soares (2019), observam-se mudanças estruturais e de conteúdo na definição dos direitos a serem garantidos a todas as crianças, adolescentes e jovens. Essas mudanças refletem um esvanecimento na formulação de direitos constitucionais, com a retirada ou omissão de pressupostos importantes na segunda, terceira e quarta versões do documento.

Ainda segundo os autores, embora o pressuposto de uma visão empresarial já estivesse presente desde a primeira versão da BNCC, mantendo o documento como um campo de disputas políticas, é nas terceira e quarta versões que se consolida a noção de competência como eixo central. Desse modo, é necessário considerar que a formação do indivíduo se dá dialeticamente em diferentes dimensões: humana, social, cultural, política e, necessariamente, em um ambiente democrático.

As crianças e suas famílias devem ser reconhecidas como interlocutoras e protagonistas, por direito, da organização do trabalho pedagógico, assim como professores/as

e gestores/as. É fundamental garantir o direito à participação e à forma como o conhecimento será tratado no ambiente das creches e pré-escolas. No entanto, esse aspecto não está contemplado em todas as suas dimensões na BNCC (2017), sobretudo quando os direitos sociais são retirados dos fundamentos do documento, sendo substituídos pelos chamados “direitos de aprendizagem”. Estes, por sua vez, não são equivalentes aos direitos sociais, como o direito à vida digna, à saúde, à moradia e à boa alimentação, por exemplo.

Explicam os autores Barbosa, Martins e Soares (2019) que esses direitos fogem à lógica da divisão e sequenciação do projeto educativo por idades. Isso decorre também de questões ontológicas, históricas, de classe social, de cultura e das relações étnico-raciais. A situação torna-se ainda mais agravante quando se constata que a BNCC (2017) destitui as crianças de menor idade — do nascimento aos 18 meses — do estatuto de “criança”, classificando-as como “bebês”, sem nenhuma justificativa epistemológica plausível. Essa divisão pode favorecer a discriminação no atendimento a essa faixa etária, a ponto de, em vez de tratá-las com o devido cuidado, interpretá-las como seres com menor capacidade ou menos ativos — o que não corresponde à realidade.

Da mesma forma, denominar crianças de 19 meses a 3 anos e 11 meses como “mais pequenas” e aquelas de 4 anos a 5 anos e 11 meses como “pequenas” não condiz com o que elas de fato são, já que não podem ser analisadas com base apenas no tamanho ou em uma escala de crescimento.

Além disso, as crianças de seis anos ficaram de fora dessa classificação. Seriam então consideradas “crianças grandes”? Dessa forma, ocorre um retrocesso nas lutas pelo entendimento de que todas as crianças de zero até seis anos devem ser atendidas em instituições integradas, em tempo integral, assumidas pelos sistemas educacionais. Deixam, assim, de ser vistas sob uma perspectiva exclusivamente assistencialista, passando a ter direito ao atendimento por professores com formação teórica sólida e conscientes das funções sócio-históricas da escola e de outras instituições educativas. O que se observa, no entanto, é a decadência em uma seriação e hierarquização dos conteúdos e das atividades a serem propostos no trabalho do/a professor/a com as crianças.

Ao considerar o contexto histórico e a concepção sobre a infância e a criança, de acordo com a visão de Walter Benjamin, a infância representa uma oportunidade de suspensão do tempo cronológico e da centralidade do eu. A infância é compreendida em sua totalidade, reconhecendo o entendimento da política do tempo histórico, distanciando-se da temporalidade imposta pelos relógios e da linearidade da concepção de história burguesa, que valoriza a continuidade do tempo e seu direcionamento ao futuro. Dessa forma, a infância deixa de ser apenas uma fase da vida e passa a ser concebida como uma fresta que exige uma outra temporalidade — ainda que breve — quando comparada ao tempo maquínico, ao tempo dos relógios e do produtivismo, que cronometra o tempo em função da produção.

Entende-se a importância da história para o ser humano, mas, quando essa história é posta e determinada por um tempo cronológico, ela acaba por diluir a magia, a capacidade de criar e de se maravilhar — preparando a criança, muitas vezes de forma precoce, para a vida adulta. Assim, na construção de um tempo remetido ao agora, observa-se a progressão de uma visão de criança como alguém a ser preparado para o futuro, em detrimento do reconhecimento de sua existência plena no presente.

Enfatiza-se o autor Siqueira (2012), ao afirmar que o olhar sobre o conceito de criança passou por diversos entendimentos: ora compreendida como tábula rasa, ora como um "menor de idade", até ser reconhecida como cidadã e sujeito de direitos. Ele menciona que esse olhar se dividiu em três ciclos de concepções. No primeiro ciclo, influenciado pela ciência, a criança foi naturalizada e entendida como anjo, divinal, tábula rasa, frágil, dócil, abstrata e indefesa. No segundo ciclo, foi vista como problema social, com o uso de nomenclaturas como: menor, delinquente, corruptível, infratora, marginal, pobre e perigosa. Já no terceiro ciclo, a criança é reconhecida como sujeito de direitos — agente e ator social, cidadã, histórica, entre outros.

Desse modo, é fácil perceber para quem as creches eram originalmente direcionadas. Estas foram entendidas como asilos ou abrigos para crianças pobres e abandonadas, como discutido no início desta seção. Contudo, por outro lado, essas instituições também são consideradas uma conquista das mães operárias. Inicialmente, o foco era predominantemente assistencialista, centrado apenas no cuidar. Entretanto, a concepção de criança evoluiu ao longo do tempo, até ser reconhecida como sujeito de direitos.

Essa evolução levou à valorização da Educação Infantil, sendo necessário garantir à criança o acesso aos direitos fundamentais. Embora se reconheça a criança como sujeito de direitos, muitos desses ainda não se concretizam em sua realidade — são negligenciados e permanecem apenas no campo dos ideais. É evidente que não há uma única infância, mas sim diversas infâncias, muitas delas marcadas por negligências e opressões, frutos das desigualdades sociais.

Nesse contexto, questionamos: quais mudanças ocorreram no cenário atual das instituições de Educação Infantil? Qual é o lugar da criança negra nesse cenário? Ela é reconhecida como sujeito de direitos, com acesso a experiências, à criação, à imaginação e à vivência plena da infância? Como esses direitos podem ser efetivamente assegurados enquanto sua cor, raça e cultura não forem valorizadas e respeitadas?

Em um país que prega a “igualdade para todos”, mas, por outro lado, invisibiliza uma grande parcela da população, não consegue cumprir sua promessa, atingindo apenas uma pequena parcela da população, deixando a população negra, que é em sua maioria, à margem. Isso não apenas nega a esse grupo de pessoas o acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos pela humanidade, mas, como salienta Rosenberg (2014), exclui o reconhecimento

como parte integrante dela. Dessa forma, os segmentos sociais marcam as identidades específicas como estratégias para serem enxergados, deixando claro os direitos que lhe são negados.

Siqueira (2012), explica que a criança ao longo da história, de diferentes maneiras foi negada, silenciada, abstraída e cientificizada, e ao remeter a concepção de criança como sujeito de direito pode decair em um equivocado modo de entendimento da pedagogia/psicologia, um certo ufanismo, pois ao ser sujeito é cidadã, é histórica e completa. Mas, esses discursos podem abstrair a criança e generalizar, como ao dizer que o homem é sujeito de direito, a mulher é sujeito de direito, assim o jovem, etc, com isso não entender de fato quem é essa criança. Ao direcionar este questionamento, indagamos: qual o espaço dela na sociedade? É certo que lhe é ofertado o direito, pode também o ser negado. Pois, “[...] uma vez garantido o postulado da “criança como sujeito de direito”, a sociedade civil pode silenciar-se”(Siqueira, 2012, p.8).

Em vista disso, para Tonet (2005), o direito e a política são conquistas insuprimível e positiva, da humanidade. Pois, segundo ele, não tem como se formar uma sociedade sem estas duas dimensões, e ser cidadão é ser membro de uma comunidade jurídica e politicamente organizada, em que se tem o Estado como fiador e cada sujeito determinado de direitos e deveres. Com isso, “[...] para os clássicos e implicamente para os contemporâneos, os indivíduos são essencialmente regidos pelo interesse pessoal, o que faz com que as desigualdades sociais sejam um consequência inevitável do processo social (Tonet, 2005, p.51).

De fato,

há certamente um consenso quanto ao fato de que ser cidadão é ser sujeito de direitos. Mas, a existência de direitos supõe a participação numa comunidade política. Por sua vez, a comunidade política moderna implica a existência não só do Estado, mas de um Estado, de algum modo, democrático, vale dizer, onde todos sejam, em princípio, considerados iguais perante a lei. Não há cidadania onde o poder é exercido de forma absoluta e discricionária (Tonet, 2005, p.56).

É dentro dessa perspectiva que, ao remeter à palavra cidadania, ou seja, cidadão como sujeito de direito, participante ativo em uma comunidade política, esta que visa o bem comum de todos, que coloca todos os cidadãos portadores de direitos naturais. Porém, a sociedade moderna capitalista coloca o trabalhador e sua força de trabalho em uma forma de exploração e dominação do capital. Assim, dificilmente conseguirá atingir o princípio de igualdade de direitos, assim, apenas reproduzindo a desigualdade social.

Diante disso, questionamos: em que direção está seguindo essa formação, com a forte presença do assistencialismo, que favorece a desqualificação desses profissionais?

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2020), quando remetemos á aprendizagem da docência através da discência, como as primeiras experiências de quando aluno, conforme os autores o impacto de frequentar a escola, estar dentro da escola afeta

diretamente este aluno, assim podendo reproduzir esse aprendizado em sua prática pedagógica, caso seja docente. Pois se na escola treina para passividade, colocando alunos no lugar apenas de ouvinte, durante longas horas em sala de aula, tendo esse/essa profissional uma continuidade experiencial da passividade a que as crianças são sujeitas.

Desse modo:

Se queremos que a Educação Infantil considere a participação e o protagonismo infantil e a criança em sua condição humana, como sujeitos de emoções, movimentos e interações, a educação dos profissionais que atuam com essas crianças, ou seja, a formação permanente, também tem que considerar esses aspectos (Martins, 2020, p.100).

Para promover uma prática a caminho da inclusão, da formação humana, do reconhecimento da criança pequena como pessoa de direito, que pensa, que seja crítica, com voz e ativa. Isto implica também adotar a mesma concepção ao remeter a formação de professores para promover um trabalho que aborde a temática racismo e todo tipo de preconceito, logo, deve se remeter a esse profissional.

É essencial uma educação de qualidade direcionada para todos, que seja inclusiva, valorizando a diversidade de etnias, crenças e valores diversos presentes na pluralidade cultural dos diferentes grupos sociais da sociedade. Este documento reconhece que as crianças e suas famílias são consideradas com um vasto repertório de contribuição de aprendizagem. Assim, os profissionais de educação têm o dever de promover um trabalho voltado para o acolhimento e rejeitando relações sociais discriminatórias e excludentes (Brasil, 1998).

Sob esta visão, a Lei 10.639/03 tornou obrigatória o ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais trazem a importância da valorização e do reconhecimento da história e cultura afro-brasileira na construção da identidade negra e na superação das desigualdades raciais. Devendo, então, ser ministrado em todas as etapas de educação e ter como centro do currículo escolar todos os povos: indígenas, africanos, asiáticos e europeus (Brasil, 2004).

Quando o assunto é direcionado ao direito da criança pequena e do reconhecimento de sua condição como sujeito de direito, é fundamental legitimar e incorporar a valorização de sua cultura, raça e etnia nos ambientes de Educação Infantil. Pois, ações e iniciativas que promovam essa valorização, tais como atividades, projetos e não silenciamento, contribuem para uma educação mais equitativa e justa. Dessa forma, valorizar as relações étnico-raciais e com ênfase no olhar atento também ao professor/a de Educação Infantil, ou seja para a formação de professores, que vai de encontro com a construção de um ambiente em que as diferenças podem ser vistas de forma positiva e não utilizadas para segregar, excluir ou oprimir o outro.

1.3. Relações étnico-raciais, o que diz a legislação? Marcos legais para a igualdade racial na Educação Infantil

A respeito da legislação brasileira, nas Diretrizes e Bases da Educação, as questões raciais, por longo período, aos tempos da Primeira república (1889-1930), ficavam de forma secundária e eram entendidas com fragilidade e atraso da nação causado pela mistura de raça da população (Dias, 2005).

A questão sobre diversidade racial teve destaque e interesse político após a ideia de educação para todos, vindo a ser uma educação para toda a população brasileira e sem distinção de raça.³ O discurso de escola pública, gratuita sem distinção de classe e crença, também chegou às dimensões do universo da LDB de 1961 e de forma bem lenta a questão racial começou a aparecer na legislação.

Percebe-se, nessa época que o envolvimento dos educadores considerados como modernos como traz a autora Dias (2005), eram influenciados pelo conservadorismo que não tinham as questões racial com tanta ênfase por não ser do interesse deles, com isso, a visão racial vinha de forma generalizada consolidando e compactuando o racismo em acordo com a elite brasileira. Para Dias (2005, p.53), a questão a respeito da diversidade racial teve visibilidade dos/as professores/as após ser discutida na LDB de 1961, assim:

Contudo, observamos que essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo. Ou seja, ao defender um ensino para todos, não ignoravam esses educadores que, além da classe, a dimensão raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade. Mas não se falava explicitamente na época se a população negra era a destinatária principal da escola pública e gratuita.

Após o período da ditadura, a questão da desigualdade racial voltou a ter mobilização dos legisladores pela lei 7.716/89, por meio do artigo 5º, inciso XLII, que tornou o racismo como crime, com punição e pena de prisão. No decorrer do processo constituinte de 1988, a questão de raça vinha especificada apenas tratando as questões indígenas e assim, “[...] a abordagem da questão de raça que tratasse das especificidades da população negra estava longe de ocorrer [...]” (Dias, 2005, p.56).

Na tentativa de se tornar a lei mais abrangente, segundo (Dias, 2005), houve mudança no texto da lei 9.395/96-Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com forte presença do Movimento Negro, que no artigo 26, parágrafo 4ª, que se lê o ensino de História do Brasil, destacando as matrizes indígenas, africanas e europeia como contribuintes das diferentes culturas e etnias para a formação da população brasileira.

³ Conforme o Parecer CNE/CP 3/2004 que institui as DCNERER, a palavra raça é utilizada nas relações sociais brasileiras para informar as características físicas das pessoas, como cor de pele, tipo de cabelo entre outras determinando o destino e o lugar social do sujeito na sociedade brasileira.

A importância do Movimento Negro à vista da política antirracista nas décadas de 1980 e 1990, tiveram conquistas singulares nos espaços públicos e privados, em parceria com o Movimento de Mulheres Negras e também do embate político regido pelas comunidades Negras Quilombolas. O Movimento Negro Brasileiro em seu percurso trilhado teve a educação como instrumento crucial para a promoção do combate às desigualdades sociais e raciais (Cavalleiro, 2006).

Conquistas geradas por meio de lutas e resistência do Movimento Negro com o propósito de promover uma sociedade justa, solidária e humana. Gomes (2011) aponta que o Movimento Negro indaga a implementação de políticas públicas de caráter universal, lutando por programas que concretizem a efetivação da justiça social e por políticas afirmativas capazes de superar as desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, entre outras. Estas desigualdades são marcadas historicamente pela exclusão social e pelo racismo. Assim, as ações no campo da política educacional, conforme interpretado pela autora, surgiram como resposta do Estado às reivindicações do Movimento Negro.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco importante na formulação de políticas públicas voltadas à educação antirracista. Essa legislação trouxe alterações significativas em documentos normativos, como os artigos 26-A, 79-A e 79-B da LDB, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira. Entre os temas abordados, estão a luta da população negra no Brasil, a valorização da cultura afro-brasileira e o reconhecimento da contribuição dos negros nas esferas social, econômica e política do país. A lei também instituiu o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no calendário escolar, data que, com a promulgação da Lei nº 14.759/2023, passou a ser reconhecida como feriado nacional, denominado Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra (Brasil, 2023).

Nesse seguimento, Suzuki (2019), destaca que as alterações ocorridas devido à lei 10.639/03 foram responsáveis pela inclusão do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. Essas atitudes são essenciais para a construção de práticas pedagógicas que vão ao encontro do pleno desenvolvimento da criança negra e não negra, no qual se valorizem e reconheçam a importância de ser discutidos as questões étnico-raciais para a construção da identidade tanto da criança negra e como da não negra.

Desse modo, tendo também mudanças na educação básica que influenciou o entendimento e o conhecimento das relações étnico-raciais ⁴por alterar a lei de n.º 9.394/96 e tornar obrigatório no currículo o ensino da “História e Cultura Afro-brasileira”, mudanças essas que perpassou nas etapas educacionais e modalidades do ensino fundamental e médio. Destacamos a importância da lei 10.639/ 2003 na alteração da LDB e em 2004, no parecer

⁴ O termo abordado foi ressignificado pelo Movimento Negro e é utilizado em um sentido político de valorização do legado deixado pelos africanos. Aqui o termo étnico, na expressão étnico-racial, marca as relações tensas geradas pelas diferenças que é feita do fenótipo do corpo negro que deriva da raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que se difere da visão de mundo, valores e princípios das origens como indígena, européia e asiática (Brasil, 2004).

CNE/CP e a Resolução CNE/CP 01/2004 aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, que regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e de outros documentos educacionais em prol a igualdade racial.

É fundamental entender a relevância e o impacto da lei n.º 10.639/03, por se tratar de uma lei que representa muitas mudanças significativas nos documentos e seguimentos educacionais. Gomes (2011), destaca que essa lei alterou a lei de n.º 9.394/96, a LDB, nos artigos 26 A e 79 B. Sua importância está no fato de ser uma legislação voltada para a educação, não se destinando apenas para a população negra, mas a toda a população brasileira. Portanto, “[...] o seu teor e suas diversas formas de regulamentação possuem abrangência nacional e devem ser implementados por todas as escolas públicas e privadas brasileiras, assim como pelos conselhos e secretarias de educação e pelas universidades”(Gomes, 2011, p.116).

Nessa perspectiva, destacamos a lei 10.639/03 como um marco, a garantia estabelecida por essa lei foi ampliado com as questões indígenas por meio da Lei 11.645/08, que não revogou a lei anterior 10.639/03. O artigo 26-A, estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, partes integrantes da história brasileira, incluindo diversos aspectos da história e cultura que caracterizam a formação da população brasileira. A abrangência vai desde a história da África e dos povos africanos até as lutas dos negros e povos indígenas no Brasil, resgatando suas contribuições para as áreas social, econômica e política (Brasil, 2008).

Assim, a lei 10.639/03 representou um avanço em relação à educação antirracista no Brasil. No entanto, quando promulgada, ela não abordou a Educação Infantil, uma etapa de extrema importância para a criança pequena. Essa lacuna foi parcialmente preenchida pelo Parecer CNE/CP 3/2004 que institui as Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais. Este parecer deixa em evidência a necessidade de ser discutida a questão racial em prol de uma educação antirracista em todas as etapas educacionais, levando esta responsabilidade para a Educação Infantil.

Em caráter disso, Silva, Ferreira e Silva (2013), elencam que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica trazem em sua perspectiva a valorização das diferenças, podendo se observar também nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos. Ocorrendo, após a promulgação da lei n.º10.639/03, como resultado do enfrentamento e lutas do Movimento Negro pela descolonização do currículo escolar.

A Resolução de n.º 5, de 17 de setembro de 2009, que estabelece as DCNEI, representa um passo importante na inclusão das questões étnico-raciais nas propostas pedagógicas dessa etapa educacional. No artigo 7º, inciso V da Resolução, está explícito o rompimento de dominações em diferentes âmbitos, entre eles a de étnico-racial. Já nos incisos

VIII e IX do artigo 8º estabelece-se garantia das contribuições e a valorização histórica-cultural de todos os povos, com destaque para as culturas o afrodescendentes. Ressalta também o reconhecimento, o respeito e a interação das crianças com a história das culturas africanas e afro-brasileira, e de combater o racismo, a discriminação e o preconceito desde a Educação Infantil (Brasil, 2009).

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 resultou em alterações significativas no Artigo 26 da Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil (DCNEI), além de impactar outras legislações, conforme discutido nesta seção. A Lei nº 10.639/2003, em especial, reforça a importância da educação para as relações étnico-raciais, ao estabelecer a obrigatoriedade da formação docente voltada para essa temática.

Silva (2020) destaca que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) favorece o contato das crianças com as culturas afro-brasileira e africana, contribuindo diretamente para o fortalecimento do sentimento de pertencimento étnico-racial, bem como para a construção de identidades positivas, tanto de si mesmas quanto de seus pares.

Nesse contexto, torna-se relevante compreender de que maneira a Lei nº 10.639/2003 está incorporada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Ainda que esta pesquisa não tenha como foco central o currículo, faz-se necessário abordar as contribuições de uma análise estrutural realizada por Justino (2023) em sua dissertação de mestrado, considerando que a BNCC constitui um documento normativo de referência obrigatória para todas as instituições escolares brasileiras.

Justino (2023) explica que a BNCC (2017) aborda questões relacionadas à Educação Étnico-Raciais de maneira superficial, transferindo a responsabilidade pelo cumprimento dessas diretrizes aos sistemas e redes de ensino. A expressão “diversidade” aparece apenas no título da seção, mas não é discutido no corpo do texto, ocultando referências as leis importantes tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação da Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento menciona apenas a Lei 13.146/2015, que trata da inclusão voltada exclusivamente para pessoa com deficiência (Justino, 2023).

Na etapa de Educação Infantil? Reproduz essa abordagem limitada?

A partir dessa definição, conforme a BNCC (Brasil, 2018), que visa garantir o desenvolvimento pleno da criança, observamos a ausência de menção a indicadores étnico- raciais, diversidade e multiculturalismo. Em vez disso, o documento enfoca a relação de reconhecimento mútuo no nível macro, sem aprofundamento. Quando aborda a cultura, limita-se a associá-la às produções científicas e as traduz como práticas de cuidados pessoais (Justino, 2023, p. 85).

Dessa forma, percebe-se que a temática das relações étnico-raciais tem sido tratada de maneira superficial e reducionista, como apontado por Justino. A BNCC (2017), enquanto um

documento normativo que orienta a elaboração do currículo e especialmente, a proposta pedagógica, deveria abordar essas questões de forma mais abrangente. Ao negligenciar a discussão sobre diversidade e as relações étnico-raciais, acaba por favorecer o eurocentrismo e a branquitude. Justino (2023, p.88) argumenta que essa proposta sofre influência de políticas neoliberais que promovem “[...] aplauso à diversidade e à lógica privatista da educação, arquitetando estratégias nas quais as diferenças não fazem nenhuma diferença [...]”. Com isso, evidencia-se a invisibilidade da população negra, reforçando o racismo, o que reflete diretamente no posicionamento dos/as professores/as de Educação Infantil.

Santos, Vieira e Silva (2022) reafirmam a invisibilidade das relações étnico-raciais nos documentos em análise, resultando em um processo de esvaziamento do debate sobre racismo, identidades e diferenças, e tornando inexistentes as políticas públicas de reparação, especialmente no que tange à Educação Infantil e à formação de professores. Diante disso, questionamos: como pensar uma educação comprometida com a diversidade étnico-racial, com a inclusão e valorização de todas as culturas, se isso não é incluído desde o início na formação dos/as professores/as?

Santos, Vieira e Silva (2022) explicam que a BNC-Formação (01/2020) afetou diretamente a autonomia das universidades públicas brasileiras, responsáveis pelos cursos de licenciatura. Essas universidades vinham formulando seus currículos para implementar a Resolução CNE nº 02/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica.

Com a padronização, foi imposta uma concepção reducionista da formação de professores, focada no “aprender fazendo” e no estágio como aplicação prática da BNCC (2017), o que pode ser observado nos editais da CAPES de 2018 e 2021. Essa abordagem limita-se a uma didática instrumental, sem proporcionar conhecimento do processo educativo em sua totalidade. Com isso, o/a professor/a perde sua autonomia no trabalho, pois os assuntos que as crianças devem obrigatoriamente aprender ao longo de sua escolarização já estão definidos e organizados na BNCC (Santos; Vieira e Silva, 2022). Dessa forma, objetiva-se uma formação rasa, voltada apenas para professores passivos e aplicadores de técnicas.

Concluem Santos, Vieira e Silva (2022) que a BNCC (2017) e a BNC-Formação (01/2020) visam a formação de sujeitos abstratos, elegendo a racionalidade técnica como princípio de maximização do lucro. Dessa forma, as diferenças são invisibilizadas e as questões sociais negadas desde a Educação Infantil. Isso ofusca a representatividade da população negra desde a infância. Uma formação esvaziada de questões que abordam as relações étnico-raciais favorece práticas reducionistas, em que docentes, por falta de debate e conhecimento, acabam contribuindo para o fortalecimento do racismo e suas manifestações na Educação Infantil.

Diante desse cenário, torna-se urgente o protagonismo de docentes comprometidos e bem formados, capazes de questionar os limites da BNCC (2017), cuja abordagem normativa se mostra insuficiente. Tal protagonismo deve ser amparado por políticas públicas e sistemas de ensino que promovam uma formação docente comprometida com as relações étnico-raciais, o enfrentamento do racismo estrutural e a valorização das identidades negras na infância.

É imprescindível que os/as professores/as e as instituições de Educação Infantil reconheçam a criança negra — e também a não negra — como sujeito de direitos desde o nascimento, garantindo o acesso a práticas e ferramentas que promovam a igualdade racial, a equidade e a valorização do continente africano, bem como das culturas e tradições dos povos afrodescendentes. Tais profissionais, enquanto construtores de conhecimento, devem estar em constante processo formativo, de modo a discutir e trabalhar essas temáticas de forma transversal ao longo de todo o ano letivo, conforme previsto nos documentos normativos.

A Lei 10.639/2003 constitui um marco fundamental no fomento de uma educação antirracista, com impacto direto em todos os níveis de ensino. Comprometer-se com essa legislação implica reconhecer a importância da diferença, conforme propõe Rosemberg (2014), ao alertar que, quando imposta ao outro, a diferença pode se transformar em justificativa para a indiferença e a desumanização, legitimando práticas violentas como a escravidão, a barbárie e a segregação. Nesse sentido, “o racismo não seria a negação da diferença, mas a obsessão com a diferença” (Rosemberg, 2014, p. 747)

É necessário firmar compromisso com a educação, especialmente na primeira infância, promovendo respeito e valorização efetiva da cultura afro-brasileira. Esse compromisso também deve refletir-se na formação de professores, por meio de ações que vinculem as necessidades formativas desses profissionais à prática docente, oferecendo-lhes ferramentas efetivas para aplicá-las no cotidiano escolar. Assim, no chão da escola de Educação Infantil, é possível caminhar à vista da valorização da criança negra e não negra, bem como de sua cultura e identidade.

Para que o espaço da Educação Infantil contribua para a construção da identidade das crianças pequenas, é fundamental que ele ajude a desconstruir estereótipos negativos associados à população negra, criando condições para que a criança desenvolva e vivencie sua infância de forma plena. Nessa direção, a próxima seção será dedicada a discutir o conceito de identidade, com ênfase na identidade da criança negra e como ela se constitui em um contexto social marcado pela exploração, desigualdade favorecendo o racismo que permanece enraizado.

1.4. O que é Identidade? A qual caminho está sendo constituída a Identidade da criança Negra?

Conforme Munanga (2012), o percurso da formação da identidade inicia-se quando recebemos o nome próprio, este usado para nos diferenciar das outras pessoas, membros da família. Os nomes podem indicar gênero, para diferenciar homens de mulheres, meninos de meninas, as pessoas em si. A eles são acrescentados sobrenomes de pais e mães, marcando a identidade individual de cada sujeito da sociedade e a diferença de cada um. Assim, a identidade individual tem origem ontológica e está relacionada à construção de autoconhecimento, de pertença, do ser, do verdadeiro significado da existência.

O nome pessoal que é o primeiro elemento ontológico da identidade individual. Já no plano coletivo Munanga (2012) explica que a identidade é definida por um grupo com base em atributos culturais, como língua, religião, arte, sistemas políticos, economia, visão de mundo, etc. Esses elementos formam a noção que é entendido por “nós”, descrita pelos antropólogos como sinais diacríticos. A identidade coletiva, portanto, envolve autodefinição e autoatribuição, mas também pode ser uma categoria de heterodefinição, quando atribuída por outro grupo com base em sinais diacríticos não foram selecionados pelo próprio grupo.

Para Naujorks e Silva (2016), a identidade individual envolve a percepção do indivíduo sobre si mesmo como pessoa única, associada aos sentidos de reconhecimento pessoal. Esse reconhecimento é mediado pelo sistema cultural no qual o indivíduo está inserido, pelos meios interpretativos próprios dos grupos a que pertence e pelo processo de formação de personalidade. As experiências vividas interferem diretamente na percepção do mundo e na forma como o indivíduo se relaciona com ele. Já a identidade coletiva constitui-se em um sentimento de pertença a um grupo. Essa dinâmica envolve uma identificação individual com o coletivo pela percepção e sentimento de pertencimento, permitindo a produção das identificações individuais.

Nesse sentido, a identidade individual está na percepção de si mesmo, como pessoa, na sua individualização. A identidade coletiva olha para a pertença a um grupo, entendido como “nós”, com base em sinais diacríticos próprios desse grupo. Não há uma única identidade coletiva, pois ela está em constante movimento, podendo adquirir novas formas, e somos diretamente influenciados por elas. Munanga (2012, p.11-12) explica que:

No processo do nosso crescimento e construção social, adquirimos novas identidades coletivas. Por exemplo: se fizermos parte do processo de mobilização política na comunidade negra, adquirimos a identidade política coletiva negra; se formos mobilizados enquanto mulher no movimento feminista, adquirimos a identidade coletiva feminina; se aderirmos a uma comunidade religiosa, adquirimos a identidade coletiva religiosa; dependendo da região geográfica do Brasil onde nascemos ou vivemos, podemos adquirir a identidade gaúcha, mineira, baiana, italiana, etc.; fora do país no estrangeiro, a identidade nacional brasileira pode se sobrepôr às outras. Resumidamente, somos atravessados por uma pluralidade de identidades coletivas que, dependendo do contexto relacional se expressam mais fortes que as outras.

Ao discutimos a identidade nacional brasileira, Leite (2002) explica que o nacionalismo europeu influenciou diretamente a formação do nacionalismo brasileiro, sendo uma transposição adaptada do modelo europeu para o contexto do Brasil na época. Ele ressalta a influência do pensamento romântico, que valoriza a peculiaridade da história do povo e nação, sem desconsiderar os impactos do movimento luminista e racionalista. Com isso, o nacionalismo trouxe uma volta ao passado colonial, valorizando o indígena e a relação da natureza com o homem, exaltando um passado idealizado, ofuscando as contradições e violências da colonização. Esses elementos foram incorporados como símbolos nacionalistas, como a língua brasileira, apresentada para ser uma forma autêntica de expressão brasileira, e figuras históricas, como Tiradentes e a criação de heróis nacionais ao longo da história. Dessa forma, esses elementos influenciaram diretamente a construção da imagem nacionalista no Brasil.

Hall (2006), complementa que a identidade é formada ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, não nascemos com ela, assim, construída, em um processo de formação, pode sofrer mudanças pela influência social. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade, inacabado, em contrapartida, deve-se falar de identificação, por ser entendida como um processo contínuo e em andamento. Assim, a identidade surge não na plenitude que está dentro de cada indivíduo, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir do que está pelo lado de fora do indivíduo, ou seja, na realidade social.

Bauman (2000) também argumenta que os seres humanos não nascem com suas identidades definidas. A característica da vida moderna é a necessidade de "tornar-se o que se é", um processo que ocorre dentro de uma mesma condição social. Na modernidade, o processo de individualização é um reflexo da vida social, sendo a individualização da expressão dessa condição. Isso porque a modernidade substitui a determinação tradicional da posição social pela autodeterminação compulsiva e obrigatória. O indivíduo é, portanto, diretamente influenciado, construindo sua identidade sob a constante pressão da modernidade.

Em contrapartida, para Bauman (2000) a modernidade é entendida como líquida, pois não tem forma fixa, não é estável no espaço e no tempo. De forma fluída e marcada pela incerteza das relações sociais, a identidade deixa de ser dada pela sociedade para ser uma busca individual do sujeito. As normas que antes eram estabelecidas, determinadas e herdada agora se veem em instáveis e dinâmicas, passando a ser algo que se cria e não algo que se recebe de fora.

Em consequência disso, o processo de individualização leva a sensação de liberdade e leveza mascarando seus efeitos negativos. Assim, a individualização influencia diretamente na identidade humana, transformando “[...] a “identidade” humana de um “dado” em uma “tarefa” e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências

(assim como dos efeitos colaterais) de sua realização [...]” (Bauman, 2000, p.33).

Conclui Hall (2014) que identidades são construídas por meio da interação com o outro, mas também por meio de diálogos produzidos historicamente e institucionalmente específicos, no interior de formações de práticas discursivas específicas, que gera estratégias emergindo no interior de um jogo de poder. A marcação da diferença e da exclusão são signos naturalmente constituídos de uma identidade tradicional, sem costuras, inteiriça, sem diferença interna. Portanto, as identidades são construídas por meio da diferença, através da relação com o outro, da percepção daquilo que falta em si com o seu exterior constituído.

Gomes (2002) explica, que a identidade não é construída no isolamento, e sim, por meio do diálogo, da partilha com o outro ou outros. A identidade pessoal e a identidade socialmente derivada são construídas por diálogos, das relações que se estabelecem com o outro. Todo esse processo para chegar à identidade está em conjunto com a formação de uma identidade negra. A identidade é entendida como:

[...] uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (Gomes, 2002, p.39).

Ao remeter o contexto histórico, a consciência de identidade partiu em direção dos conceitos de “gregos” e “bárbaros” que possuíam a cidadania romana. Com o descobrimento da América e da África, os povos que eram descobertos recebiam como identificação identidade coletiva de “índios” e de “negros”, e com a forte influência do iluminismo no século XVIII, crescia a dúvida em entender se os “índios” e “negros” eram bestas ou seres humanos como os europeus. Essa questão desembocou a uma classificação de raças humanas e a divisão entre ditas como superiores e inferiores (Munanga, 2013).

Com base nessas ideias iluministas, no século XVIII – XIX, os naturalistas não se limitaram a classificar as raças humanas com base em características físicas, mas hierarquizaram essas classificações por meio de uma escala de valores. Diferenciando cor da pele, traços morfológicos, atribuídos morais, intelectuais e psicológicos para posicionar negros e amarelos em uma escala inferior à dos brancos. Isso favoreceu a origem do racismo, do preconceito, dos massacres e do ódio aos ditos como diferentes dos europeus (subalternos).

Diante dessas críticas às classificações raciais, Leite (2002) salienta que, na antropologia do século XX, o conceito de cultura substitui o de raça para abranger a diferenças de todos os povos. A distinção desses dois conceitos apresentados no século XIX, é que a raça é vista como conceito biológico e cultura é um conceito social. A cultura é transmitida por várias formas de experiência e aprendizagem, transformada pelo homem. Nesse sentido, como no campo da sociologia, de maneira equivocada, as características dos

híbridos raciais, como as misturas de povos no Brasil — por exemplo, o mulato brasileiro —, eram vistas como fatores biológicos. O autor critica essa visão, destacando a marca deixada pela herança colonial, que molda o caráter nacional e repete ideias de nações que geram preconceitos, reforçam estereótipos e a dominação da elite.

A hibridação, nesse contexto, resulta de uma situação de conflitos, dependendo diretamente desses conflitos. No caso das características atribuídas ao mulato brasileiro, essas não decorrem de um processo de hibridação racial, mas da indefinição de sua posição em grupos sociais aos quais ele pertence. Assim, o caráter nacional brasileiro foi moldado por ideologias e simbolismos que não refletem com as verdadeiras diferenças entre os povos. Essas diferenças não foram consideradas em suas profundidades devido à influência direta do pensamento europeu na explicação de sua origem.

Vale destacar que as ideologias de caráter nacional brasileiro, com a hierarquização das raças e culturas, colocaram os brasileiros em uma posição de inferioridade em relação aos europeus. Isso se refletiu nos autores brasileiros, que aceitaram a teoria racial e consideraram o negro como um fator de atraso no Brasil, justificando o domínio da classe dominante. Essa posição exige uma reflexão sobre como a identidade é diretamente influenciada pela visão do outro, pelas condições de vida social desiguais e pela negligência dos direitos, o que, no conflito da realidade, favorece a manutenção de uma estrutura injusta.

Isso implica, segundo Munanga (2013, p.5) que as identidades não são fixas e podem ser progressivas ou regressivas. Seu significado é atribuído ao contexto histórico e às relações de poder exercido pela classe dominante. Podendo se distinguir em três formas de identidades e de origem diferentes. O encontro das identidades gera tensões e vários conflitos que “[...] prejudicam o processo de construção de uma verdadeira cidadania, da qual depende também a construção de um Estado Democrático, no sentido de um Estado de direito no qual os sujeitos têm a garantia de seus direitos”.

Então, perguntamos: por que é difícil mudar esse cenário? Quando a identidade é construída e moldada pelas relações de poder, como o racismo, e por uma história negligenciada, dificulta a construção de uma educação voltada para a cidadania. Ao remeter a conjuntura escolar, as crianças de diferentes origens sociais têm as mesmas possibilidades de educação?

As relações sociais e as estruturas educacionais afetam diretamente a construção das identidades, especialmente a identidade negra. Conforme Bourdieu (2007), isso ocorre pela falta de igualdade de oportunidades, pois o capital social é um conjunto de recursos ou potenciais ligados a uma rede de relações institucionalizadas, interconectadas no espaço econômico e social, fundadas para reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais e simbólicos. Nas redes sociais, esses recursos têm efeitos multiplicadores, nos quais indivíduos ou grupos acessam recursos e, por meio da troca de bens materiais e

simbólicos, fortalecem os laços sociais e definem limites de inclusão e exclusão dentro do grupo. Os limites são representados pelos detentores do capital social, ou seja, pelos capitalistas sociais herdados, simbolizados por sobrenomes importantes da família ou linhagem.

Bourdieu (2007, p.69), explica que:

Enquanto não houver instituições que permitam converter nas mãos de uma agente singular a totalidade do capital social que funda a existência do grupo (família, nação, mas também associação ou partido) e delega-lo para exercer, graças à esse capital coletivamente possuído, um poder sem relação com sua contribuição pessoal, cada agente deve participar do capital coletivo, simbolizado pelo nome da família, ou linhagem. [...] Assim, os grupos constituídos delegam seu capital social a todos os membros, mas em graus muito desiguais do simples leigo ao papa ou militante de base ao secretário geral, podendo todo o capital coletivo ser individualizado num agente singular que o concentra e que embora tenha todo seu poder oriundo do grupo.

O capital social contribui para manter a exclusividade de grupos privilegiados, reforçando seu poder por meio de um conjunto de recursos e influências proporcionados pela rede de relações sociais de um determinado grupo. Essas relações estão estruturadas socialmente por meio de informações e reconhecimento simbólico, que conferem poder ao indivíduo sem relação com sua contribuição pessoal, baseando-se apenas no nome de família ou linhagem. Assim, sendo exclusivo, o grupo pode determinar o capital social de acordo com a posição e as relações de poder que o indivíduo dentro do grupo. Formam-se hierarquias, nas quais o capital social se concentra nas mãos de poucos indivíduos. Esses líderes têm poder, mas dependente do grupo. Quem pertence a redes sociais mais favorecidas tem mais acesso a recursos, determinando quem pode acessar o capital social e quem é excluído dele.

Ao remeter ao ambiente educacional, especialmente à Educação Infantil, percebe-se que o capital social, por não ser acessível a toda a população, perpetua estruturas sociais que favorecem as classes mais privilegiadas. Dessa forma, as identidades de outros grupos, os excluídos, subalternos, acabam sendo invisibilizadas e repelidas. Não se pode comparar as oportunidades dessas crianças com as de famílias que possuem capital social e um repertório de capital cultural. Colocá-las no mesmo padrão de igualdade torna-se extremamente injusto, pois não possuem as mesmas oportunidades.

Segundo Bourdieu (2007), o capital cultural é um dos três tipos principais de capital, ao lado do capital econômico e do capital social. O capital cultural refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e disposições culturais que um indivíduo possui, os quais são valorizados e reconhecidos socialmente. Ele pode se manifestar em três formas: no estado incorporado, como disposições duráveis internalizadas pelo organismo; no estado objetivado, como formas de bens culturais como livros, dicionários, máquinas, teorias ou críticas dessas teorias; e no estado institucionalizado, por meio da relação de certificação

escolar, que valida o capital cultural, estabelece comparações entre diplomas e define taxas de conversão entre capital cultural e capital econômico. Essa conversão resulta em lucro para a classe dominante.

Bourdieu (2007, p.76) explica que o capital cultural é a forma mais eficaz de perpetuar a desigualdade social, pois ao modo de apropriação do capital cultural está incorporado pelo conjunto da família. A acumulação inicial do capital cultural se inicia desde muito cedo, com a criança pequena, sem perda de tempo, utilizando ao máximo o tempo biológico disponível a serviço do capital cultural. A transmissão do capital cultural é, “sem dúvida, a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital; por isso, no sistema das estratégias de reprodução, recebe um peso tanto maior quanto mais as formas diretas e visíveis de transmissão tendem a ser fortemente censuradas e controladas.”

O capital econômico favorece o acúmulo de capital cultural, pois as classes dominantes têm acesso ao capital cultural desde cedo, deixando evidente a desigualdade social. Ao se comparar com a maior parte da população brasileira, que é pobre e, em sua maioria, desprovida de capital cultural desde cedo, percebe-se essa disparidade. Família com recursos econômicos suficientes podem investir na educação e no desenvolvimento cultural de seu filho, oferecendo acesso a viagens, teatro, livros e cursos de boa qualidade. Por outro lado, a criança que não tem essa percepção de conhecimento, devido à falta de experiências e ao pouco incentivo do meio familiar- muitas vezes com seu tempo biológico tomado pelo trabalho para vender sua força de trabalho- não consegue acessar o capital cultural da classe dominante. Em um ensino homogêneo, essa criança fica desprovida de uma educação de qualidade e, na maioria das vezes, é rotulada com estereótipos negativos, até mesmo pelos próprios professores/as.

Nesse sentido, trazemos para discussão o questionamento supracitado: A qual caminho a identidade negra vem sendo constituída? Segundo Ferreira e Camargo (2011), o preconceito e a discriminação racial são processos que fazem parte da construção da identidade afro-brasileira. Decorrente disso, o negro foi estabelecido como cidadão de uma segunda classe, está de menor prestígio e com a identidade permanecendo articulada em torno de valores impostos considerados negativos em relação aos valores brancos europeus. Através do mito da democracia racial, são criados mecanismos sociais de maneiras sofisticadas que negam o preconceito e dificultam romper com o racismo.

Para Santos (2015), a população negra foi oprimida e suprimidas as oportunidades de trabalho que eram reservadas aos brancos e aos imigrantes europeus, desse modo contribuindo para uma divisão de funções na sociedade brasileira. E assim, restam ao negro trabalhos menos remunerados, com segmentos e posições sociais inferiores ou rejeitadas pelo branco. Isso decorrido por práticas e discursos empreendidos incorporado a população negra, a qual acreditava que seu fracasso escolar e profissional não eram gerados pela desigualdade racial e

social, por ser o Brasil um país de todos com os mesmos direito independente de sua raça, sexo, classe e credo religioso.

Silva (2016), destaca que os descendentes de africanos (com tom de pele mais clara) que se miscigenaram com os colonizadores europeus por estupros ou por serem frutos de relações inter-raciais têm dificuldade em identificar sua identidade negra, percebe-se isso no distanciamento da sua cultura e das características originais de seus ancestrais. Com isso, para se “assumir” como negro, necessita de rompimento, rompimento contra estereótipos e ao padrão “ideal de branquitude”, criados pelas ideologias racistas que reforçam a imagem negativa da população negra. Isto significa um reposicionamento e luta diante de uma sociedade capitalista que favorece mediações impostas pelo mito da democracia racial.

Sendo assim, é relevante destacar que, por uma dinâmica conflituosa, a visão dominante eurocêntrica é negada referenciais de outros grupos étnicos, por meio da homogeneização. Na busca pela valorização da população negra, as referenciais afro-descendentes foram levadas à contraposição, colocadas à situação de opressão e à negação de vários direitos.

Nesse percurso histórico, a questão étnico-racial foi apresentada como entrave a uma possível ordem social ao progresso, colocando o racismo como justificativa para a exploração capitalista, assim, “[...] ideologia construída para sedimentar a dominação europeia sobre outros povos e continentes. Constroem-se com o tráfico de escravos e se sedimentam com a Revolução Industrial, não por acaso, dois dos fenômenos históricos fundantes do sistema capitalista” (Santos, 2015, p.107).

Tonet (2005), elenca que por meio do ato ontológico-primário a compra e venda de força de trabalho que se origina o capitalismo, e assim o valor da troca, da mercadoria, da propriedade privada, do capital, o trabalho assalariado, o mercado, etc. O ato de compra e venda da força de trabalho é um ato gerador de desigualdade social. Assim, em um sistema que efetiva e privilegia indivíduos de maneira desigual, coloca-se em um lado o capitalista, o proprietário de trabalho acumulado por meio de capital, meio de produção e riquezas e, de outro lado, o trabalhador que tem como propriedade sua força de trabalho. Destaca o autor que essa relação de capital/trabalho é uma relação que está estruturada onde o segundo é subordinado ao primeiro.

Marx (1996), explica que essa relação de força de trabalho, se configura em uma relação de produção social, esta vendida como mercadoria, formada historicamente no qual o trabalhador é marcado diretamente pelo capitalismo, sendo um dos meios utilizado para tornar valorizado este mecanismo na sociedade.

Ao pensar na sociedade pós-moderna, em uma ideologia que rege vida, classes sociais, pautada em fundamentos conservadores que coisificam pessoas. Assim, como explicado por Marx a relação de capital/trabalho é estruturada pelo capital, que defende a importância de

entender a realidade do presente por meio do conhecimento da longa duração histórica, ou seja, olhar para a história em sua totalidade. Desse modo, entendemos que esse exercício necessário leva a entender o racismo em um contexto histórico no qual não se separa da realidade atual em que vivemos.

Para Gomes (2020), o processo de coisificação do escravo coloca-o em condição de coisa, peça e mercadoria. Isso pode ser visto nas raízes históricas com a imagem negativa e um conflito identitário de rejeição/aceitação, vivido pela/o negra/o brasileiros da nossa realidade. Esse quadro de coisificação social está atrelado pela condição social, econômica e política imposta ao negro brasileiro, e entendido como resultado da reelaboração de maneiras de dominação que veio em herança a pós-abolição, reforçando assim, um distanciamento social entre a população negra da população branca.

Ser branco está atrelado à posição de privilégios, de norma estabelecida de superioridade e ser branco na atual conjuntura é “norma” estabelecida porque quem é visto como diferente é “o outro” com cor e cultura diferentes (Cavalleiro, 2001). O sofrimento causado pela diferença de cor de pele está submetido a humilhações, violência e condições de subjugação ao corpo negro que sofreu e ainda sofre por marcas causadas pela escravidão. Marcas que transcendem o corpo, a alma e afetam o encontro com sua identidade ofuscada pelas distorções da verdadeira história do povo negro.

Desse modo, questionamos: Como ir ao encontro de si, valorizar sua cor e sua cultura em uma sociedade excludente, que contradiz essa valorização? Sociedade que faz divisões de “raças” hierarquizadas, colocando um pensamento de existência de raças superiores e inferiores, privilegiando uma pequena parcela da população, está branca, alimenta a desigualdade social e a exclusão racial. Nesse contexto, quando se remete à identidade, logo, também se reafirma a tomada de consciência de si e do outro, a consciência está construída para além do conhecimento da diferença do outro (branco e não branco). Para Munanga (2002, p.12):

Falar da identidade negra significa que esta identidade passa, em seu processo de construção, pela cor da pele. O que significaria que essa identidade tem a ver com a tomada de consciência da diferença biológica entre “Branços” e “Negros”, “Amarelos” e “Negros” enquanto grupos. É importante frisar que a negritude embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica. De outro modo, a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos.

Com base nesses autores, a constituição da identidade se compõe e se recompõe por meio de espaço e tempo, através da construção social, histórica e cultural. Esse processo, ao remeter à identidade negra, é entendida como conflituosa pela dualidade de rejeição e aceitação enquanto pessoa negra, em um movimento de aproximação e afastamento de sua identidade. Como relata Gomes (2020), esse processo de chegar à constituição da identidade negra não significa apenas gostar do seu cabelo, corpo ou pele, mas sim, da afirmação e o

reconhecimento enquanto sujeitos negros. Na verdade, de obter resistência contra uma sociedade que privilegia padrões europeus, estipulando um ideal de beleza de forma homogênea.

Afirmar a identidade negra significa ir além de uma normatividade que não reconhece a positividade de diferentes modelos de beleza e cultura. Assim, compreender que “[...] o reconhecimento do nosso ser e a confirmação de nosso valor podem ser considerados oxigênio da nossa existência, viver um processo de negação provoca resultados muito mais danosos à nossa subjetividade e à nossa identidade” (Gomes, 2020, p.144). Essa negação desconstrói um imaginário social que traz a crença da superioridade racial, hierarquizando os sujeitos. Nessa escala injusta, o negro é colocado em condições de inferiorização.

A identidade é uma construção social quando é atribuída à população negra, não corresponde à sua realidade, por ser uma representação fictícia criada pelo imaginário coletivo que orienta as relações entre pessoas negras e brancas. Essa construção produz efeitos negativos sobre essa população na sociedade brasileira. O corpo torna-se uma expressão da identidade, e as diferenças corporais são utilizadas para justificar a hierarquização social. No caso do corpo negro, ele atravessa a subjetividade e a identidade, servindo como justificativa utilizada para a reificação. Assim é atribuído ao corpo negro uma identidade essencializadora, que reduz o significado do que é ser negro (Fernandes; Souza, 2016).

Essa lógica impõe conceitos equivocados, que promovem a inferiorização e perpetuam estereótipos negativos relacionados ao cabelo, à cor de pele, a regiões brasileiras, religiões e sotaques que são de origem afro-brasileira, os quais são vistos como inferiores, em reflexo de uma sociedade racista. Por meio de fetiches⁵, imaginário baseado nessas significações negativas, esses elementos contribuem diretamente para a construção de identidades que negam e desvalorizam a cultura afro-brasileira.

Essas questões também se refletem no ensino direcionado as crianças pequenas brancas e não brancas. Professores/as que não têm consciência do reflexo do racismo, muitas vezes perpetuam preconceitos nas crianças, mesmo que de forma inconsciente. As crianças, entendidas como sujeito social com participação ativa e em gradativo desenvolvimento, estão em processo de construção de subjetividade⁶ do autoconceito e da autoimagem. Elas se veem e veem o outro, considerando aspectos como cor de pele, cabelo, etc., ou seja, estão em um processo de construção de identidade. Assim, as crianças podem ou não adquirir preconceitos raciais, pois, conforme Cavalleiro (2006, p.83), “[...] as idéias

⁵ Utilizado por Fanon (2008), o conceito de fetiche é empregado para explicar os estereótipos negativos atribuídos ao negro, influenciado pelo contexto histórico. Esses estereótipos incluem caracterizações como selvagem, analfabeto, estúpido, sensual, emotivo, dócil, entre outros.

⁶ A subjetividade está sendo compreendida como Cavalleiro (2006), que diz que é fundamental a construção do ser na Educação Infantil. É no término da socialização primária que a criança tem construído sua subjetividade, incorporando papéis básicos, adquirido sua personalidade e também sua identidade, aprendendo a realidade objetiva e a subjetividade.

preconceituosas presentes na sociedade em relação à raça são transmitidas da mesma maneira que todos os valores sociais: por gestos, palavras, atitudes cotidianas, e, em geral, dos mais velhos para os mais jovens.

Conforme explica Gomes (2020), a sociedade brasileira historicamente destituiu o lugar de beleza atribuído às pessoas negras, a partir de julgamentos que incidem sobre sua pertença étnico-racial — julgamentos estes que podem ou não ser internalizados pelos sujeitos. Nesse processo, ocorre uma contradição: ao mesmo tempo em que a sociedade rejeita a negritude, também a reconhece. Esse movimento de rejeição e aceitação da pessoa negra, de negação e afirmação do “ser negro”, opera em um nível profundo, amplo e íntimo, afetando diretamente a construção da subjetividade. A forma como o corpo e o cabelo da população negra são percebidos remete aos efeitos negativos do racismo, impactando diretamente a maneira como esses sujeitos se veem e se compreendem no mundo.

Reconhecer a diferença entre brancos e não brancos implica admitir a existência de desigualdades sociais e raciais estruturais que produzem e reproduzem o racismo em todos os segmentos da sociedade, desumanizando a população negra por meio da negação de sua cultura, história e identidade. Nesse sentido, Munanga (2013, p. 4) afirma que “a tomada de consciência das diferenças desemboca em processo de formação das identidades contrativas hetero-atribuídas e auto-atribuídas”, sendo esses processos identitários inseparáveis da própria história da humanidade.

Portanto, em uma sociedade marcada pelo racismo que categoriza e hierarquiza os sujeitos a partir de marcadores raciais, a população negra é constantemente atravessada por olhares de descrédito, o que dificulta o reconhecimento de suas identidades e de seus valores culturais. Para Hall (2014, p. 109), essa percepção da identidade ultrapassa a ideia de uma essência fixa do sujeito. Ela não está apenas ligada às perguntas “quem nós somos” ou “de onde viemos”, mas principalmente às indagações “quem nós podemos nos tornar”, “como temos sido representados” e “de que maneira essas representações afetam a forma como podemos nos representar”.

A identidade negra, portanto, constitui-se como uma construção simultaneamente individual e social, mediada por estereótipos, padrões culturais e imposições estéticas que operam sobre os corpos negros. No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais, o processo de construção dessa identidade é ainda mais desafiador. Como afirma Gomes (2011, p. 110), ele se realiza “na articulação entre classe, gênero e raça, no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social”.

Partindo dessas reflexões, compreendemos que é na infância que se iniciam os processos de construção identitária, nos quais a criança começa a perceber as diferenças entre si e o outro. Essas distinções, se não compreendidas de forma crítica, podem resultar em uma imagem distorcida de si, promovendo relações marcadas por hierarquizações e desigualdades.

Nesse cenário, é fundamental discutir o papel das creches e escolas de Educação Infantil na construção da identidade da criança negra, com ênfase na importância de alinhar esse processo à formação continuada de professores e professoras dessa etapa educacional.

A escola, enquanto espaço de construção simbólica e representação social, não está isenta das violências estruturais que perpassam a sociedade, como o preconceito e a discriminação. Assim, cabe a ela e, principalmente, aos seus profissionais, desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da equidade racial e da valorização da identidade negra desde os primeiros anos da vida escolar.

1.5. Identidade Negra e o papel da escola: perspectivas para a formação docente

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (Gomes, 2003, p.77).

Ao pensar no compromisso da escola, esta que está sendo direcionada ao espaço de Educação Infantil, formaliza a aprendizagem já iniciada no meio familiar e logo também tem a responsabilidade pela aprendizagem da vida social. Necessita tomar posição frente ao racismo, mas isso só ocorre por meio da discussão das questões étnico-raciais neste ambiente escolar e de ações que vão à valorização da identidade negra. Reconhecer a necessidade de negar o ideal de embranquecimento, para que lutamos. Para isso, “[...] é, em primeiro lugar, enxergar-se como oprimido; é reconhecer que seus sofrimentos, condições de vida, humilhações, etc. têm a ver com o racismo, mas, também, identificar-se com os padrões opostos ao da classe dominante [...]” (Silva, 2016, p.115).

As creches e escolas de Educação Infantil configuram-se como espaços privilegiados de reflexão e debate sobre as problemáticas que atravessam as condições de vida social. É por meio das vivências escolares que se constroem valores e crenças, os quais devem estar orientados por uma formação humanizada e antirracista, voltada à constituição de sujeitos críticos e participativos na sociedade. No entanto, para que tal perspectiva se concretize são imprescindíveis o compromisso e a mobilização coletiva de todos os sujeitos envolvidos nesse processo educativo, sejam eles brancos ou não brancos.

A discriminação racial manifesta-se, frequentemente, como uma negação da identidade negra. O espaço escolar, por refletir as estruturas e demandas sociais, muitas vezes reproduz essas negações. Contudo, é justamente nesse espaço que reside a possibilidade de transformação, a partir da implementação de ações que contribuam para o reconhecimento e a valorização da identidade da criança negra, bem como da diversidade racial como um todo. Para tanto, é necessário promover uma consciência crítica sobre o racismo estrutural, desconstruindo concepções enraizadas e práticas que o sustentam.

A diferença racial, quando observada a partir das lentes da desigualdade social, é frequentemente convertida em deficiência. Essa distorção se torna evidente no cotidiano escolar, por meio de falas estereotipadas dirigidas às crianças negras, como: “é mais fraca por vir de uma classe econômica baixa”, “é desatenta por falta de alimentação”, “vem de uma família desestruturada por ser negra e pobre” ou ainda “basta alimentação e emprego para que crianças negras tenham sucesso escolar e encontrem lugar na sociedade” (Gomes, 2002). Essas falas revelam o modo como o racismo estrutura preconceitos, marginalização e pobreza em torno da identidade negra, reproduzindo desigualdades históricas sob uma aparência de normalidade.

Bento (2012) discute como a discriminação racial assume um caráter multifacetado, associando constantemente a imagem da pessoa negra à pobreza e à marginalização, o que intensifica as formas de discriminação econômica e social. Nesse cenário, a violência simbólica torna-se uma experiência cotidiana enfrentada pela população negra. Diante disso, é possível afirmar que o contexto da Educação Infantil exerce influência direta na formação identitária da criança negra. Essa influência pode ser observada tanto nas práticas pedagógicas quanto nas condições estruturais, como o número e a qualificação dos docentes, além das expectativas preconceituosas presentes nas interações escolares.

A construção da identidade negra está relacionada à formação de sujeitos que compartilham pertencimento a um mesmo grupo étnico-racial, o que implica o reconhecimento de traços culturais diversos que constituem suas subjetividades. Para que essa identidade seja afirmada de forma positiva, é necessário romper com ideologias negativas que historicamente atravessam a experiência negra. Conforme aponta Gomes (2012, p. 43), “[...] em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, esse é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)”.

Diante desse cenário, é pertinente perguntar: qual tem sido o papel da escola no enfrentamento do racismo? O Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Essas diretrizes, de caráter obrigatório para todos os níveis e modalidades de ensino, conferem às instituições educacionais a responsabilidade de desenvolver e promover práticas antirracistas. Tal responsabilidade inclui também a formação de professores e professoras, como previsto nos documentos oficiais: “[...] cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes” (Brasil, 2006, p. 22).

Nesse documento, fica explícita a responsabilidade atribuída aos conselhos de Educação dos órgãos públicos, como estaduais, federais e Municipais, de desenvolver essa

resolução nas escolas. Compete a esses conselhos levar até as instituições de ensino, e também aos professores/as, conteúdos específicos, além de disponibilizar materiais e incentivos financeiros para a realização desse trabalho. Dessa forma, acreditamos que os/as professores/as poderão desenvolver, em sua prática pedagógica projetos percorrendo todo o ano letivo.

Partindo dessa proposição, em 1º de julho de 2024, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 614, que tem como objetivo criar de um Grupo de Trabalho Técnico (GTT) destinado ao desenvolvimento de estudos e propostas para a implementar políticas educacionais voltadas à temática da discriminação, do enfrentamento do bullying e do preconceito no ambiente escolar. Por meio de conferências e seminários voltados ao debate dos temas, o grupo busca elaborar relatórios de pesquisa, estruturar programas, reforçando o compromisso do governo com um ambiente educacional inclusivo, promovendo a cultura de paz e o respeito (Brasil, 2024).

De acordo com Cavalleiro (2006), essas ações demonstraram preocupação com a formação de professores visando à sensibilização e à construção de estratégias para lidar com discriminações raciais e de gênero e homofobia. Além disso, destaca-se a produção de materiais didático-pedagógicos que abordam a diversidade étnico-racial e a valorização das identidades presentes na escola, incorporando essas questões em eventos, como festas e comemorações, sobretudo na Educação Infantil.

Com isso, pode-se compreender que a legitimação de resoluções e portaria, voltadas à formação de professores busca promover um olhar inclusivo, contribuindo também para a construção da identidade da criança negra. Assim, esses documentos normativos, oferecem referências para a implantação de ações que os/as professores/as terão como ferramentas em prol de combater todo o tipo de exclusão.

Conforme o Parecer CNE/CP 3/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), destacam a importância da valorização da cultura dos afrodescendentes, desde o período escravista até os dias atuais, na sociedade, economia, política. Assim, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incumbência de definir medidas para formação de professores e promover o envolvimento comunitário. Devem adequar essas diretrizes à realidade de cada sistema de ensino, definindo estratégias e ações que cumpram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB (1996), como o respeito aos valores culturais e à dignidade da pessoa humana, sem preconceitos e repudiando o racismo. Esta normativa deixa claro que o compromisso não é apenas de responsabilidade dos/as professores/as em sala de aula, articulando com a coordenação e com todo sistema educacional nacional. Dessa maneira, mesmo com as legislações e políticas públicas em vigor, muitas vezes, a postura da escola diante do enfrentamento do racismo é de

silenciamento ou até mesmo de naturalização, o que acaba reproduzindo práticas racistas. Cavalleiro (2006), no documento Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), afirma:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) ⁷uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (Brasil, 2006, p.23).

Quando não se discute sobre o racismo com os profissionais da educação, dificilmente esses profissionais terão recursos para abordar essa temática com as crianças. O silenciamento acaba reforçando o racismo, perpetuando um padrão homogêneo e eurocêntrico. Em contrapartida, temos a legislação que torna obrigatório a valorização de todas as culturas, indo contra essa padronização. Gomes (2012) explica que o silêncio se expressa por meio da prática pedagógica e que não se pode confundir esse silêncio com desconhecimento do tema ou invisibilidade dele. Esse silêncio significa algo: refere-se a algo que se sabe, mas que o sujeito pode ser impedido de falar. Isso deve ser colocado no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial, que se manifesta na realidade do ambiente escolar.

É necessário romper com o silenciamento do racismo, que dificulta promover ações antirracista, e superar o olhar romantizado que coloca a criança em uma posição de submissão, incapaz de perceber o outro, fazer diferença ao outro de maneira negativa. Ora, não se pode negar que a criança é parte de uma sociedade racista e desigual. Portanto, pensar a escola como um lugar distante das problemáticas da sociedade apenas reforça o racismo. Então, é importante entender que essa problemática interfere no espaço escolar, interagindo e influenciando práticas que negam e excluem crianças negras, e isso ocorre nas creches, com as crianças pequenas.

Assim, conclui Almeida (2019) :

[...] a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (Almeida, 2019, p.27).

Para se caminhar a uma educação igualitária, humana e justa, o espaço educativo deve respeitar e reconhecer a criança branca e não branca como sujeito e com direito. A educação

⁷ Aqui optamos em usar a palavra “aluno” em vez de criança, conforme empregado pela autora Cavalleiro no documento de Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER (2006).

com ênfase no combate ao preconceito, à discriminação e à intolerância étnico-racial. Conforme Faria (1999), que garanta o direito à infância e o direito as melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, com alguma necessidade especial, etc.) precisando partir da diversidade cultural, da nossa cultura. Pois, “[...] se desejamos uma sociedade com justiça social, é imperativo transformarmos nossas escolas em um território de equidade e respeito; um espaço para formação de cidadãos” (Cavalleiro, 2001, p.7).

A escola é um lugar fundamental para o início e continuidade dessa luta, pois, conforme Gomes (2002), é na escola que permeia todas as formas de discriminação, lugar onde interfere diretamente na construção da identidade negra, conduzidos pelos diferentes olhares que se encontram e que se chocam constantemente todos os dias, olhares lançados sobre o negro e sua cultura. No interior da escola, pode-se valorizar, mas também estigmatizar a identidade e as diferenças, segregando-as e negando-as.

Necessita-se direcionar a educação para a cidadania, esta que vai, em contrapartida, ao capitalismo, para um campo social da emancipação, “[...] a construção da cidadania - um processo infinito - seria o processo de realização da autêntica liberdade humana” (Tonet, 2005, p.54). Assim, por práticas humanizadas, considerando os aspectos culturais e relações étnico-raciais, rompendo com a prática de valorização de determinada ordem social, onde reforçam a superioridade da cultura hegemônica, gerando a exclusão da população negra e o preconceito racial.

Isso também implica em conduzir a educação, como proposto por Marx (1996), a uma educação para além do Capital, esta que não se limita ao ensino formal, mas que se estabelece a partir da perspectiva da realidade, da visão de mundo dessa realidade. Entendo que a sociedade se estabelece em uma relação social e também em uma relação de classe social. A educação conduzida para a emancipação constitui-se em estar pautada em práticas que não têm a ver com uma educação fragmentada, que não leva à reflexão e à formulação de questionamentos críticos da realidade social. Mas sim, aquela que conduz a uma prática mais reflexiva.

Nesse sentido, entendemos que a prática pedagógica deve estar ao encontro da educação antirracista rompendo com estereótipos, com a discriminação e o preconceito racial, por isso a importância de formação de professores abordando esta temática. Pois, de acordo com Munanga (2013) discutir a temática identidade na escola,

é de extrema importância para compreender os problemas da educação. Num país como o Brasil, ou melhor, em todos os países do mundo hoje pluralistas, as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas sem considerar o multiculturalismo. No entanto, cada país deve formular os conteúdos do seu multiculturalismo de acordo com as peculiaridades de seus problemas sociais, étnicos, de gêneros, de raça, etc (Munanga, 2013, p.6).

Conforme exposto acima, pensar a educação para cidadania e para democracia é também pensar em prol de uma educação inclusiva e, portanto, antirracista. A Lei 11.645/2008 veio corroborar esse entendimento, pois ela reconhece a necessidade de uma educação que valorize todas culturas, com destaque para as culturas indígena e africana. Isso se justifica porque indígenas e negros convivem com negligências provenientes de uma sociedade racista, ainda que em diferentes proporções (Brasil, 2013).

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das DCNERER (2013), no campo de educação, busca-se garantir o direito de negros e negras, bem como todos os cidadãos brasileiros, ao acesso a uma educação de qualidade, com infraestrutura adequada e profissionais de educação qualificados. Tal formação deve capacitar professores/as para identificar e superar o preconceito, racismo e a discriminação.

Dessa maneira, é essencial “[...] desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país (Brasil, 2013, p.24). Essas ações visam produzir, no espaço escolar, uma relação harmoniosa entre os diferentes grupos étnico-aciais, promovendo uma efetiva mudança comportamental à vista de uma sociedade democrática e plural. Para superar o racismo, é necessário passar:

[...] pela reflexão sobre formas de sociabilidade que não se alimentem de uma lógica de conflitos, contradições e antagonismos sociais que no máximo podem ser mantidos sob controle, mas nunca resolvidos. Todavia, a busca por uma nova economia e por formas alternativas de organização é tarefa impossível sem que o racismo e outras formas de discriminação sejam compreendidas como parte essencial dos processos de exploração e de opressão de uma sociedade que se quer transformar (Almeida, 2019, p. 129).

Visto que, a identidade negra é construída por negros e negras em vários seguimentos institucionais e principalmente na escola, lugar que tem responsabilidade social e educativa, de compreender e de entender a sua complexidade através da relação das dimensões pessoais e culturais. Nesse contexto é fundamental que professores/as respeitem e valorizem todas as culturas e as diferentes identidades construídas, promovendo uma convivência positiva e harmoniosa.

Nessa perspectiva, a representatividade assume papel importante para a valorização e construção da identidade negra, onde o negro é reconhecido positivamente. Isso ocorre, levando para as crianças a imagem do negro ocupando lugares de prestígio social e de valorização de sua estética. Essa tarefa pedagógica deve ser conduzida por professores/as dentro da sala de aula e no meio escolar como um todo. Romper com a naturalização do racismo, é um passo essencial nesse processo, pois caminha para a construção de uma representação positiva da população negra. A imagem positiva do negro, a representatividade

é necessária, mas também deve reconhecê-lo como sujeito que ele é e com lugar de fala na sociedade.

Portanto, necessita ser resgatada a história e a autenticidade no processo de construção da identidade negra e romper com os estereótipos presentes ao ser contado a história da África e do negro no Brasil. Assim, é urgente investir na desconstrução da memória histórica do negro como forma negativa e de uma imagem inferiorizada que permanece enraizada no imaginário coletivo.

Nesse sentido, salienta Munanga (2012, p.5) que:

O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro ligada à África sem distorções. A consciência histórica, pelo sentido de coesão que cria, constitui uma relação da segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-lá para as futuras gerações. Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados (Munanga, 2012, p.5).

Vê-se, desse modo, a importância de trazer para dentro do interior da escola a verdadeira história da África, a história do negro no Brasil e as contribuições à construção do país. Conforme Ferreira e Camargo (2011), isso deve ser feito através da imagem do negro de maneira positiva, na valorização de seu corpo, do ser negro, pois assim, o negro tem condições de verificar seu corpo como fonte de vida e prazer. Construindo uma identidade centrada em valores profícuos. Pois, a auto rejeição do corpo de sua cor caminha para um sofrimento que tem como o corpo um perseguidor implacável que remete aos sentimentos negativos, como dor e morte, e esse processo começa a se desenvolver na infância.

A tomada de consciência da condição histórica e da negação da humanidade pelo mundo ocidental é a afirmação da negritude, que combate a viabilização de valores de uma civilização destruída e negada, para reconstruir a dignidade humana e a identidade coletiva, e de garantir a todos os mesmos direitos: direito a vida, direitos fundamentais para seu desenvolvimento e respeito a sua cultura (Munanga, 2009). Deve-se reconhecer a cultura africana e suas contribuições para a cultura brasileira e descolonizar, o olhar racista e excludente que remete ao continente africano e às lutas dos afro-brasileiros de forma mascarada, embasada em uma perspectiva eurocêntrica.

De acordo com Santos (2015, p.104):

O processo histórico brasileiro pautado na escravidão, não só atingiu a cultura, a psicologia, a economia e a sociedade no seu contexto específico, mas marcou profundamente a dinâmica do desenvolvimento socioeconômico e cultural do Brasil pós-escravidão. O fim da escravidão e o início do sistema capitalista de produção não representaram para a população negra brasileira uma melhoria das suas condições de vida, que permaneceram extremamente precárias. Os ex-escravos e seus

descendentes continuaram a ser tratados como inferiores e discriminados pela cor da pele, relegados à miséria e à falta de perspectivas.

Com isso, a:

[...] escola brasileira tem que se haver com o processo histórico do racismo, com as práticas de discriminação racial, com o preconceito, com a constituição e propagação do mito da democracia racial e com a inculcação da ideologia do branqueamento. E ter que se haver com tudo isso implica posicionar-se politicamente – e não só ideologicamente – contra processos excludentes. Implica construir novas práticas pedagógicas, novos materiais didáticos, abrir debates, estabelecer diálogo com a comunidade negra, com o movimento negro, com os grupos culturais de tradição africana. Talvez assim poderemos conhecer o que os negros pensam sobre a escola e, para isso, não há outras saídas e não tomar o negro como sujeito e tentar compreender como ele pensa a educação e acultura nos seus próprios termos e não a partir de impressões ou especulações alheias (Gomes, 2002, p.43).

A percepção do papel da escola nesse processo implica a importância da prática pedagógica e de ações promovidas dentro dela e fora desse espaço, reconhecendo as lutas por movimentos sociais, como o Movimento Negro. Assim, a escola deve validar as legislações existentes, promovendo a divulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e adotando um posicionamento político antirracista. Conforme DCNERER (2013, p.48) “um destaque especial deve ser dado aos professores que atuam na educação infantil, pois devem desenvolver atividades que possibilitem e favoreçam as relações entre as crianças na sua diversidade”. A formação desses profissionais deve estar voltada para a articulação entre cuidar e educar de forma indissociável, permeando o respeito, valores étnicos e a valorização de todas as culturas.

Não cabe à escola apenas ensinar os conteúdos oficiais, mas sim, formar sujeitos que reconheçam sua verdadeira identidade, valorizando sua história cultural. Os profissionais que atuam nessa etapa da educação precisam lidar com as interferências da diversidade cultural e racial presentes na matriz brasileira, uma parte integrante da história do povo brasileiro. Reconhecer as diferentes condições de vida e necessidades específicas da população brasileira é fundamental, especialmente no que diz respeito à formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nesse contexto.

A educação em todas as suas etapas, especialmente na Educação Infantil, deve assumir não apenas seu papel educativo, mas também seu compromisso social. Isso exige que a escola veja as crianças como sujeitos diferentes, não para fazer distinções, mas para romper com modelos homogêneos que dificultam o trabalho docente em relação a uma prática inclusiva. Quando as crianças são tratadas como iguais e de forma padronizada, aquelas que fogem a esse padrão são discriminadas e vistas com algum deficit ou problema de aprendizado.

Considera-se nesse aspecto, que :

Ainda nos falta avançar muito para compreendermos que o fato de sermos diferentes uns dos outros é que nos aproxima e que nos torna mais iguais. Sendo assim, a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, culturas, crenças, etc., presentes na vida da escola.[...] A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais [...]. (Gomes, 2001, p.87).

A luta contra o racismo exige várias frentes de combate, e os/as professores/as devem assumir esse compromisso. As formações continuadas precisam incluir discussões sobre racismo e a valorização da cultura afro-brasileira, a fim de internalizar uma postura antirracista e promover uma transformação significativa na prática pedagógica. Para Munanga (2005), transformar é criar possibilidades de mudanças que necessitam de ações, para serem capazes de contribuir com o processo da construção da democracia à vista da superação das diferenças sociais e étnico-raciais. Pois, não tem como construir uma sociedade democrática se perdurar a desumanização, a destruição das individualidades históricas e culturais de um povo, as quais formam a matriz plural da sociedade brasileira.

A escola tem que assumir um compromisso efetivo contra o racismo, garantindo formação continuada aos professores/as de Educação Infantil e incorporando conteúdo da cultura afro-brasileira e indígena. Isso visa práticas inclusivas voltadas à diversidade e a constituição da identidade da criança negra. Professores/professoras, devem ter acesso a materiais como jogos, brinquedos, bonecas, livros, que valorizem diferentes culturas. Essa mobilização necessita de envolvimento de todos os sujeitos da comunidade escolar.

Por fim, no próximo capítulo, será abordada o tema formação de professores para ações antirracistas, conduzindo práticas pedagógicas que respeitem e valorizem todas as crianças, sejam negras ou brancas. É essencial considerar a continuidade dessa formação e sua contribuição tanto para a construção de identidades, bem como para a transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo e democrático.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A CAMINHO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

Uma educação anti-racista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso, mas também em prática, as diferenças raciais [...]. Toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto pra reflexão e ação. As vítimas e protagonistas dessas situações não são culpados por tais acontecimentos, visto que são resultantes das relações em nossa sociedade (Cavalleiro, 2001, p.157).

A educação antirracista necessita ser parte integrante do cotidiano escolar, desde a rotina das creches— nos cuidados e no acolhimento —até o posicionamento dos/as professores/as, na postura da gestão da escolar. Essa prática precisa ocorrer por meio da formação continuada, de discussões e de sua validação na prática pedagógica.

Para o sucesso das políticas públicas do Estado, institucionais e pedagógicas, conforme o documento DCNERER (2013), é essencial o reconhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros. Além disso, deve-se considerar as condições físicas, materiais e afetivas que impactam diretamente o ensino e a aprendizagem, com a necessidade de apoiar as crianças negras e não negras, assim como também os/as professores/as, em uma educação das relações étnico-raciais.

Diante disso, aponta Dias (2012), deve-se promover formações para os docentes de Educação Infantil, a fim de proporcionar possibilidades de reflexões com análise crítica da própria prática e de poder efetuar atitudes reflexivas perante aos acontecimentos decorridos no cotidiano escolar. Para efetuar-se, é preciso ter conhecimentos essenciais que possibilitem a intervenção e mediação dentro da instituição, reconhecendo o racismo como institucional e estrutural na sociedade brasileira. Porém, a autora ressalta que faltam investimentos por parte dos gestores, iniciativas no interior das secretarias e a descontinuidade de espaços institucionais que dificultam o prosseguimento das práticas iniciadas nesse processo de formação.

Nessa perspectiva, este capítulo tem como objetivo, inicialmente, discutir o conceito de raça, as mudanças nos sentidos de raça atribuídos a esse termo ao longo dos séculos e a intencionalidade por trás de seus usos, convidando o leitor a refletir sobre as nomeclaturas necessárias para adentrar ao tema. Em seguida, será abordada, de forma breve, a formação de professores/as e a formação continuada de docentes no contexto de Educação Infantil. Considera-se, nesse âmbito, o papel desse profissional, cuja atuação, historicamente marcada por um olhar assistencialista, teve o reconhecimento da Educação Infantil como parte integrante do sistema educacional apenas recentemente. Será apresentada uma visão geral sobre o tema, destacando os desafios e avanços dessa trajetória, bem como a necessidade de o docente estar em um processo contínuo de formação.

Encerra-se o capítulo discutindo a formação continuada sob uma perspectiva antirracista, refletindo sobre a formação continuada e suas nuances em torno das relações étnico-raciais e sobre estratégias apresentadas por documentos educacionais que tratam dessa temática. Com isso, busca-se promover o respeito e a valorização das culturas, avançando na construção de uma sociedade mais justa e igualitária por meio do combate ao racismo.

2.2.O que é Raça, Racismo e o Mito da Democracia Racial? Um convite pertinente para diálogo inicial

O racismo se manifesta nas relações entre pessoas e grupos, desenhadas e desenvolvidas nas políticas públicas, nas estruturas governamentais e nas formas organizadas pelos Estados. Tratando de um fenômeno de abrangência ampla e complexa presente na cultura e na política cuja intenção é perpetuar privilégios e hegemonias, no qual estrutura normas capazes de definir oportunidades e valores para pessoas e população a partir de sua aparência (Gelédes, 2013).

Com isso, o racismo tem a raça como causa da discriminação e do preconceito, que traz pensamento doutrinado de raça superior e raça inferior, como justificativa de dominação e se manifesta em diferentes formas na sociedade, práticas muitas das vezes conscientes e inconscientes. Mas para entender o que é o racismo, precisa-se entender o que é raça?

Para Munanga (2003), o conceito de raça transpassou por diferentes sentidos no decorrer dos séculos, assim, foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies de animais e de vegetais. Já no latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem de um grupo de pessoas com ancestral em comum. No ano de 1684, através do francês François Bernier o sentido do termo foi empregado para classificar a diversidade humana em grupos conferidos, denominados de raças. Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa a fazer parte das relações entre classes sociais da França da época, no qual a nobreza era identificada como Francos, de origem germânica que se diferenciava dos Gauleses. Estes pertencem à população local identificada como a Peble, ou seja, com uma raça distinta, direcionada para a escravidão, enquanto os Francos adotados de sangue “puro”, da nobreza.

No século XV colocaram em dúvida o conceito de humanidade, sendo os recém-descobertas, como os negros, melanésios, entre outros, entendidos como “outros”, não humanos ou até mesmo como bestas. Ora, quem era visto como seres humanos, seres superiores e civilizados, nesta época, eramos europeus, descendentes de Adão. Esta visão, colocava os não brancos como raças inferiores, utilizados para escravidão, assim,

[...] era preciso provar que são também descendentes do Adão, prova parcialmente fornecida pelo mito dos Reis Magos, cuja imagem exhibe personagens representes das três raças, sendo Baltazar, o mais escuro de todos considerado como representante da raça negra. Mas o índio permanecia ainda um incógnito, pois não incluído entre os três personagens representando semitas, brancos e negros, até que os teólogos encontraram argumentos derivados da própria bíblia para demonstrar que ele também era descendente do Adão. (Munanga, 2003, p. 16).

Por meio da argumentação dos teólogos, os não brancos foram aceitos e entendidos como descendentes de Adão. Nos séculos seguintes, conforme explica Munanga (2003), o conceito de raça já era existente nas ciências naturais, entendia os ditos como “outros” em raças diferentes, assim, abrindo caminho para a História Natural da humanidade, logo em

década depois foi transformada em Biologia e Antropologia Física.

Nesta visão, os conceitos de raça perpassaram por diferentes entendimentos para dividir e classificar o grupo de seres humanos. Já que a classificação era entendida e justificável por ser “um dado da unidade do espírito humano”(Munanga, 2003, p.16), ora dessa forma não teria problemas em ser utilizada? De certo modo, a classificação usada para separar objetos por classes, categorias, como livros em uma biblioteca, brinquedos em caixas diferentes, artigos, documentos por autores, temas, ano, etc., é um recurso excelente quando utilizado para auxiliar nas demandas da vida cotidiana.

Ao longo dos séculos, observamos que o termo “raça” foi debatido e compreendido de diferentes entendimentos, desde sua perspectiva biológica até o contexto político. Essa evolução pode ser notada nas definições presentes nos dicionários de língua portuguesa Michaelis (2015) e de Sociologia (2005), conforme Garcez (2021):

De acordo com o dicionário de língua portuguesa Michaelis (2015), a palavra raça tem como significado comum: “Divisão dos vários grupos humanos, diferenciados uns dos outros por caracteres físicos hereditários, tais como a cor da pele, o formato do crânio, as feições, o tipo de cabelo etc.” Já no dicionário de Sociologia (2005), a palavra raça, foi primeiramente uma classificação em botânica, e depois em zoologia; aplicada ao homem, era muitas vezes sinônimo de linhagem. Teorias filosóficas e religiosas enxertam-se muito rapidamente neste estudo. Tendo Deus criado um universo completo, essa completude exige que haja um intermediário entre todos os níveis da grande cadeia dos seres. O homem branco está no topo dessa escala, o homem negro em baixo e os grandes símios no ponto mais alto da escala dos animais. (Garcez, 2021, p.30).

Nota-se que no dicionário de língua portuguesa Michaelis (2015), há diferenciação entre grupos de pessoas com base no fenótipo, como cor de pele, tipo de cabelo. Já no dicionário de Sociologia (2005), destaca-se uma definição perpassada pela botânica, a zoologia, apresentando uma abordagem filosófica e religiosa. Essa definição explica a hierarquização de “raça” em uma escala que coloca o homem branco no topo e o homem negro na base dessa escala, logo, uma divisão de raças, uma dita como superior e a outra dita como inferior.

Segundo a autora Garcez (2021), a forma que é entendido o termo, é uma forma de racismo, pois “[...] todos aqueles de pele clara não recebem esse tratamento, visto que a palavra raça no Brasil está diretamente ligada às imagens construídas ao longo dos anos em que a escravidão era institucionalizada em nosso país” (Garcez, 2021, p.31). Nessa perspectiva, para Fernandes (2016), as representações de grupos sociais circulam no meio social produzindo sentidos e consequências, desse modo, conforme estruturado na sociedade prevalecendo representações constituídas por narrativas hegemônicas, que representado por um grupo social em detrimento aos outros, através da óptica eurocêntrica estabelece um

padrão normatizado do homem branco, heterossexual e cristão. Com isso, tudo que vai ao oposto dessa norma é entendido como “anormalidade”, desviante, abjeto, não pertencente, não apropriado e são excluídos socialmente. Em seguimento, Oliveira (2000, p.82), aborda um relato de discriminação racial:

[...] mulheres negras que são impedidas de utilizar a entrada social de prédios na zona sul do Rio de Janeiro – como me foi relatado por duas negras norte-americanas que conheci nos EUA –, sob alegação de que empregadas devem utilizar a entrada de serviço. É evidente que as duas mulheres foram classificadas como domésticas por serem negras.

Nesse caso, podemos perceber o estereótipo da imagem da pessoa negra como inferior, ruim e a trabalhos menos remunerados, como o serviço de empregada doméstica, trabalhos braçais. Ora, quando se pensa na constituição de uma sociedade com supremacia branca, os cargos de maior prestígio são ocupados por pessoas brancas. De acordo com Almeida (2019), percebemos isso na forma que o racismo se expressa através da desigualdade na política, econômica e jurídica que compõem nossa sociedade, no qual se estigmatiza o lugar da negra e do negro, não cabendo eles nas esferas empregadas de maior prestígio como advocacia, cursos de medicina e bancada de telejornais e sim a trabalhos precários, insalubres e a presídios.

Portanto, conforme Silva; Ferreira; Silva (2013), a racionalidade hegemônica eurocêntrica possui alicerces no advento da Modernidade, que com ela é inventada e constituída por bases de dois pilares: racialização e racionalização. Sendo o primeiro se referir à forma como foi classificada a sociedade através das raças. E, o segundo legitimava apenas o pensamento eurocêntrico, e contemplava como única forma de produção de conhecimento verdadeiro para justificar racialmente a racialização.

Com raciologia⁸ a classificação da humanidade em raça fez de maneira “gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes” (Munanga, 2003, p. 17). Assim, entendemos que o conceito de raça empregado atualmente se distância do conceito biológico e parte para a hierarquização de classes, onde o lugar da população negra é bem especificado.

Para Santos (1984), a raça é utilizada através dos governos e de suas ideologias conservadoras para propagar seus propósitos e realizações. Com isso, por meio do uso da raça dita como pura, representada como raça "superior", salienta o autor que nunca existiu, pois sem se misturar o ser humano não sofreria mutações e dentro de algum tempo não existiria, ou seja, o ser humano é ser social, não vivem sozinhos. Desse modo, o que chamamos de raça,

⁸ A raciologia ganhou espaço no início do século XX, nomenclatura utilizada na classificação da humanidade em raça, de maneira mais doutrinada do que científica, justificou e legitimou os sistemas de dominação racial (Munanga, 2003).

sendo branca ou negra, amarela, caucasiana etc, é apenas um elemento de característica anatômica como cor de pele, textura de cabelo, a medida dos indivíduos. No qual o racismo está depositado no mais profundo pensamento humano, que segrega e oprime, semente que resiste a mudanças e volta a brotar, na irracionalidade pode ser tomado ingenuamente como parte da natureza humana.

Para discutirmos os estereótipos associados às pessoas negras, remetemo-nos ao contexto histórico que fundamentou o conceito da raça na sociedade moderna capitalista. Essa construção foi responsável pela estruturação dos papéis e lugares das pessoas no quesito trabalho, dividindo-se entre trabalho intelectual, trabalho braçal e o escravo. Sendo o primeiro destinado aos brancos, o segundo aos índios e o terceiro às pessoas negras/os.

Tonet (2016) destaca que a compra e venda da força de trabalho pode assumir as mais variadas formas em relação ao contexto do capital no meio social. Isso implica sempre em uma dominação do capital sobre o trabalho e na apropriação privada, em que o capital retém a maior parte da riqueza produzida. Desse modo, fica uma parte menor destinada para a reprodução e o tempo de trabalho da/o trabalhadora/or enquanto a maior parte vai para os capitalistas.

Segundo Hall (2003), o termo raça é definido por uma categoria não científica na qual as diferenças atribuídas a “raça” em uma mesma população de pessoas são tão diversas quanto aquelas encontradas em uma população racialmente distintas. Por serem fundamentadas no racismo, essas diferenças, conforme explica o autor, constituem uma categoria discursiva organizada em torno do poder socioeconômico que explora, exclui e segrega.

O termo raça, utilizado pelo Movimento Negro e por alguns cientistas sociais, é entendido por meio de uma nova interpretação, baseada na reapropriação social e política construída pelo próprio negro. No Brasil, é empregado devido à prevalência do racismo e da discriminação racial, resultantes de aspectos culturais presentes na vida do negro. Esses aspectos são entendidos como formas negativas, somados à existência de sinais diacríticos de uma ancestralidade negra e africana. O conceito de raça é entendido como estruturado de maneira relacional, constituindo-se na história, na política e na cultura. Distanciando-se do conceito determinista biológico e incluindo as questões racial, a saber, a geográfica, históricas e políticas (Gomes, 2001). Para Stuart Hall (2003, p.69), o racismo :

Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse "efeito de naturalização" parece transformar a diferença racial em um "fato" fixo e científico, que não responde a mudança ou a engenharia social reformista. Essa referenda discursiva a natureza e algo que o racismo contra o negro compartilha com o anti-semitismo e com o sexismo (em que também "a biologia e o destino"), porém, menos com a questão de classe.

O racismo tem forte influência da organização social, pois “[...] a produção da desigualdade social não é um defeito, mas algo que faz parte da natureza mais essencial desta matriz geradora do capitalismo”(Tonet, 2016, p.33). E que, por meio de “uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural”(Almeida, 2018, p.38).

Em outras palavras, o racismo está estruturado na sociedade, funcionando como engrenagem de um sistema político capitalista que hierarquiza pessoas, classificando quem faz parte dele, pela distribuição de privilégio, ou quem fica à sua margem, marcados pelas desigualdades. No qual o negro é colocado em um dilema de branqueamento, instituído pelo complexo de inferioridade gerado por meio de dificuldades colocadas por uma causa justificada de um sistema opressor.

Fanon (2008) reforça que a verdadeira origem do conflito que coloca a pessoa negra em um dilema de branquear e desaparecer são as estruturas sociais. A luta não é individual, ou seja, contra o homem europeu, mas deve ser levantada contra os mecanismos políticos e ideológicos do colonialismo.

Ou seja, o racismo e o capitalismo tem que se entendido de forma conjunta, pois,

Racismo e capitalismo são faces de uma mesma moeda. Alimentam-se de suas potencialidades destrutivas para se fortalecerem. Entende-se, dessa forma, porque a luta pela construção da identidade étnico-racial e contra o racismo é fundamental para o combate à exploração capitalista e para unificar a lutas do(a) s trabalhador(a)s brasileiro(a)s. Raça e classe mais uma vez se articulam. (Santos, 2005, p.107).

Diante dessa discussão, compreendemos que o racismo se manifesta em diferentes formas na sociedade, em uma conjuntura de relação de dominação e poder que interferem diretamente no direito da população negra. Direito que vão para além das normas jurídicas, sendo estes “[...] a vida, a liberdade, a igualdade e a propriedade são valores que devem ser cultivados por toda a humanidade [...]” (Almeida, 2019, p.101).

O silenciamento e a naturalização do racismo persistem justificados pelo mito da democracia racial, em que o racismo estrutural gera sofrimento profundas marcas de opressão na sociedade brasileira. Mesmo que o oprimido consiga, por meio de muitas lutas e resistência, cicatrizar essas feridas, não consegue apagar as marcas deixadas pelas desigualdades, preconceitos e exclusão de sua identidade. É urgente reconhecer a existência do racismo, pois sem enxergar e perceber o opressor, dificulta-se lutar contra ele.

O mito da democracia racial imperou e ainda impera no Brasil, ir contra essa vertente não é tarefa fácil. Muitas lutas foram levantadas contra o racismo no Brasil desde o início do século passado, esforços para romper com um silenciamento gerado de um contexto histórico de preconceito e discriminação racial que vem se arrastando e causando danos irreversíveis

até os dias atuais.

Para Nogueira (2009), o preconceito racial é o problema central em relação aos estudos de relações raciais, mesmo que alguns estudiosos ou simples observadores brasileiros e norte-americanos recusem a aceitar sua existência. Assim, o Brasil sofre influência de uma ideologia que tende a negar ou subestimar o preconceito aqui existente e os norte-americanos, por afeitos ao preconceito em como ele é apresentado em seu país, não conseguem enxergá-lo na maneira que ele se encontra.

Dessa maneira, o autor estabelece um comparativo entre Estados Unidos e Brasil por meio de uma pesquisa patrocinada pela Unesco, da qual participou. Nessa pesquisa, discutem-se questões relacionadas às relações raciais, como mencionado anteriormente, introduzindo dois conceitos de preconceito: o preconceito de marca e presente no Brasil e o preconceito de origem, nos Estados Unidos. Esses conceitos são diferenciados da seguinte forma: o preconceito de marca se exerce em relação à aparência física do indivíduo, incluindo fisionomia os gestos, o sotaque, já o preconceito de origem é quando basta apenas a suposição de que o indivíduo é descendente de certo grupo étnico para sofrer com o preconceito.

O preconceito de marca e de origem manifestam de diferentes maneiras. O preconceito de marca, também conhecido como preconceito de cor, é um tipo de discriminação em que o grupo discriminador atribui ao grupo discriminado, independente de sua afiliação étnica, isso ocorre por meio da discrepância entre a aparência da pessoa negra, onde aqueles/as com traços negroides mais presentes sofrem mais com o preconceito racial. No entanto, pessoas de ascendência negra com traços brancos mais próximos ao branco são consideradas como brancos, mesmo que tenham consciência de sua ascendência negra e de seus laços familiares com pessoas de traços negroides.

A concepção de branco e não branco aqui no Brasil, segundo Nogueira (2009), varia ao se considerar o grau de mestiçagem, de pessoa para pessoa, de classe para classe e de região para região. Já no caso do preconceito de origem manifestado no Estado Unidos, ocorre o fenômeno contrário, conhecido como branqueamento pela miscigenação, sem apresentar traços ou fenótipos considerados negroides, como cabelos sedosos, loiros, pele alva, nariz afiado, lábios finos, olhos verdes, essa pessoa ainda é considerada como negra. Nesse caso, uma pessoa mestiça sempre será identificada como negra, apenas podendo transitar em lugar considerado de branco, e se essa pessoa mudar de nome e passar a viver como branco, caso descoberto sua origem, pode acarretar sanções que vão desde a perda de emprego, rompimento de relações, até a depredação de bens e a agressão física.

O preconceito de marca transcende as fronteiras da cor, podendo um branco ser amigo de um negro, em contrapartida, ter preconceitos como outras pessoas negras/os que não se admirem. A pessoa que nasce branca/o, logo, já tem privilégio em comparação com uma pessoa negra/o, já que enfrentará diretamente as mazelas decorrentes da discriminação racial.

Conforme os autores, esta posição de privilégio é fruto da colonização anglo-europeus que perceberam que, através da branquitude usada como representação de identidade e ponto de referência para assim poder legitimar a distinção e a superioridade (Rossato; Gesser, 2001).

Destaca-se, Fanon (2008), que através da branquitude, o negro colonizado assimila e reconhece a cultura branca como sua, ele não se lembra mais de sua própria cultura, passando a entendê-la como inferior ou até selvagem. Isso o distancia de sua cultura e o aproxima do mundo branco por meio de vestimentas e costumes, ou seja, sendo civilizado. Logo, ao retornar à sua origem, já não é mais o mesmo homem. “Ele concretiza um novo tipo de homem que se impõe diante dos amigos, dos pais. E à sua velha mãe, que não o compreende mais, ele fala de suas camisas novas, de sua cabana em desordem, de seu barraco... Tudo isso temperado com o sotaque conveniente” (Fanon, 2008, p. 49).

Ora é preciso embranquecer a raça, casar-se negra/o com branco/a, pois “todas as martinicanas o sabem, o dizem, o repetem. Embranquecer a raça, salvar a raça, mas não no sentido que poderíamos supor: não para preservar “a originalidade da porção do mundo onde elas cresceram”, mas para assegurar sua brancura”(Fanon, 2008, p.57). Assim, lutar contra a origem, esta colocada como inferior, como “outros” diferentes, é uma forma de se proteger contra as opressões, nesse sentido, o embranquecimento é usado como uma saída ao racismo?

No Brasil, lugar que impera o racismo, ir a caminho do processo de branqueamento por meio da mestiçagem do negro, amarelo com o branco será a melhor opção,

porque ser branco na atual conjuntura já é a “norma” estabelecida. Quem é visto como diferente é o “outro” de cores diferentes. A compreensão dessa desafortunada e contraditória versão facilita o entendimento de sentenças frequentemente proferidas por pessoas brancas aos “outros”: “Eles bloqueiam o progresso deles mesmos”. Esta noção implica que ser branco significa não ter de pensar sua posição no mundo porque ser branco(a) é regra. (Rossato; Gesser, 2001, p. 24).

Rejeitar-se e aceitar-se como negro é ir, em contrapartida, a uma ordem que se baseia na sociedade que se diz obter uma democracia racial. Rejeitar-se como negro é uma forma de ser aceito socialmente, pois “ser negro é matar um leão por dia”, luta constante pela reconstrução da relação do negro com seu cabelo, corpo, um processo intenso que necessita ser resignificado até torna-se negro (Gomes, 2020).

Essa alienação do negro não é construída de maneira individual e isolada, mas sim, pela influência de uma conjuntura de um sistema capitalista, colonizadora, composta pelo mecanismo do racismo. O autor salienta a necessidade de desalienação das pessoas negras, assim “sendo o nosso propósito a desalienação dos negros, gostaríamos que eles sentissem que, toda vez que há incompreensão entre eles diante do branco, há ausência de discernimento” (Fanon, 2008, p.49).

Diante disso, a ideologia da democracia racial se torna tão forte na sociedade brasileira

que dificulta a vítima em reconhecer a violência do opressor. Dessa maneira, entende-se o branqueamento como forma de se ter “voz” em uma sociedade que “prefere” o silenciamento. Isso nos leva a levantar a pergunta para discussão: É possível promover ações antirracistas em uma sociedade que permeia o mito da democracia racial? Como combater o opressor sem considerar sua existência?

Infelizmente, nesse contexto, é melhor naturalizar o racismo, desumanizar e silenciar através do mito da democracia racial. Pois o caminho para desumanização do negro escolhido pelo colonizador é desestabilizar sua cultura, sua moral, deixando-o sem raízes, sem saber quem é, sem ter identidade, ora, dessa forma, torna-se mais fácil de se dominar e explorar (Munanga, 2009).

Entende-se crucial discutir uma educação à vista da perspectiva antirracista. Ao considerar que o espaço escolar pode ser entendido tanto como para combater quanto para reproduzir o racismo. Portanto, quando se almeja um espaço de Educação Infantil que seja para todos os integrantes dela, necessita-se prevalecer o respeito, a valorização da cultura e da igualdade racial. Logo, significa, desenvolver conscientização crítica da sua realidade e “pensar criticamente é uma das habilidades e um dos instrumentos a serem desenvolvidas pela educação escolar mais influente na busca de igualdade e justiça social” (Rossato; Gesser, 2001, p. 33).

Nesse sentido, uma educação antirracista é imprescindível, assim como a formação continuada nessa perspectiva. Valorizar a cultura afro-brasileira tanto no espaço escolar quanto fora dele é uma conquista fruto das lutas dos movimentos sociais, como o Movimento Negro, que são essenciais para avançar em direção a uma sociedade mais justa. Embora existam leis que dão visibilidade à população negra, sabemos que, na prática, essa visibilidade nem sempre se concretiza. Assim, quando não discutimos o racismo, deixamos de implementar ações para combatê-lo. Por isso, é necessário ir além da legislação, mobilizando professores/as, a comunidade local e a sociedade brasileira para enfrentamentos diários.

Quando se trata da atuação docente, surgem desafios relacionados às políticas públicas e à valorização da Educação Infantil como etapa educacional. A formação inicial e continuada é fundamental ao pensar em uma educação de qualidade. Na próxima seção, discutiremos algumas considerações sobre a formação de professores para essa etapa educacional.

2.3. Professores/as de Educação Infantil: Considerações sobre Formação de Professores/as e Formação continuada

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada dentro do contexto brasileiro, ocorre em um processo bastante amplo. Esse processo considera os saberes, as experiências e as vivências na prática pedagógica, elemento de constante transformação e

aprendizado. Entende-se que a formação inicial ocorre durante o curso de graduação e a formação continuada corresponde a busca constante pelo aprimoramento e a reflexão contínua da prática profissional.

Nóvoa (1992) explica que a formação não acontece apenas por acumulação de cursos, conhecimentos ou participação em palestras e seminários. Mas através da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e da constante (re)construção de uma identidade pessoal que está ligada diretamente à experiência cotidiana, especialmente ao contexto do dia a dia escolar.

O conceito de formação de professores segundo Garcia (1999), representa uma dimensão do ensino enquanto atividade intencional com o propósito de educar as novas gerações, contribuindo para a sua profissionalização. De fato, a formação de professores se desenvolve por meio de encontros com o outro, em discussões e reflexões conjuntas. Essa interação entre formador e formando tem a intenção de promover mudanças, estas almejadas por ambos para atingir um objetivo explícito.

Para entender o conceito de formação de professores proposto pelo autor, é fundamental detalhar os sete princípios discutidos por ele. O primeiro princípio consiste em entendê-la como um processo contínuo, iniciando na formação inicial e seguindo em desenvolvimento contínuo ao longo da carreira profissional. O segundo princípio concentra-se na necessidade de integrar a formação de professores em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. Deve-se analisar a formação de professores no desenvolvimento curricular com o intuito de criar estratégias para melhoria de ensino, alinhando às mudanças comprometidas com o processo de ensino e aprendizagem.

O terceiro refere-se à importância de unir os processos de formação de professores ao desenvolvimento organizacional da escola. É crucial adotar uma perspectiva organizacional nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes, valorizando as singularidades da realidade dos professores para transformar a escola. O quarto princípio ressalta a necessidade de articular a formação de professores com a teoria, ou seja, conteúdos acadêmicos e disciplinares com a formação pedagógica docente. Em quinto lugar, o autor enfatiza a importância da integração teoria-prática na formação de professores, desenvolvendo conhecimento próprio oriundo de experiências e vivências na vida profissional. O sexto lugar destaca a necessidade de isomorfismo entre a formação recebida pelo docente e o tipo de educação que ele deve desenvolver. Isso implica refletir sobre o conhecimento didático do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o modo como é transmitido.

Por último, o sétimo princípio trata da individualização, entendendo que aprender a ensinar não se limita a um processo homogêneo e unificado para todos os sujeitos. Mas sim, considerando que cada docente possui singularidades, características contextuais, consegue relacionar suas próprias capacidades e potencialidades. O autor enfatiza que esse princípio

deve enxergar o profissional com olhar sensível, reconhecendo-o como pessoa, baseando-se em uma formação de professores que atenda às necessidades e interesses dos participantes.

Assm,

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1999, p.13).

A formação de professores/as, conforme discutido pelos autores, é um processo dinâmico e contínuo, e está integrado à profissão docente. Esse processo não se limita à técnicas ou conhecimento acadêmico, mas envolve reconhecer o/a professor/a como pessoa, que está em contínuo processo de desenvolvimento e construção de novos conhecimentos. A formação deve ser vista como um investimento pessoal desse/a docente, em constante desenvolvimento, sujeitos com voz ativa, também com posicionamento ético, pensamento reflexivo e crítico sobre a prática pedagógica e sobre o contexto escolar.

Ao tratar da formação dos profissionais de Educação Infantil, destaca-se a reflexão sobre a formação inicial e continuada dos/as professores/as de Educação Infantil, como os vêm sendo elaborados, se atendem às necessidades e os desafios da atuação profissional nesse campo. Necessita-se considerar que, em uma sociedade capitalista, cujo foco central é a busca esseciva pelo lucro, a exclusão social e a busca pela mais-valia, a educação é inserida em um mercado competitivo visando os resultados rápidos. Desta forma, é necessário entender a evolução e também os retrocessos, que foram “vividos no que diz respeito à formação docente, já que se trata de uma luta ainda em vigor, que resvala nas concepções neoliberais e nas exigências economicistas e meritocráticas da educação”(Carvalho, 2021, p.65).

Consequentemente, segundo Carvalho (2021), prevalecem nos dias atuais licenciaturas superficiais e uma supervalorização da formação continuada, transferindo a responsabilização para a própria formação dos docentes. Assim, ocorre a desvalorização do profissional em torno do salário, jornadas de trabalho e ao aumento de cursos práticos que reduzem o ensino a meras receitas práticas de como fazer. Essa conjuntura colabora para a fragilidade na formação docente e a banalização do seu trabalho, transformando a formação docente em técnicas que não levam a nenhum nível de reflexão. A formação continuada declina das oficinas e práticas pedagógicas que “a serem reproduzidas para todas as salas, sem distinção de particularidades e especificidades. Uma desvalorização do professor é estampada, minimizando seu trabalho à simples replicação do que ‘aprendeu’ na formação”(Carvalho, 2021, p.67).

Torna-se necessário destacar as inúmeras fragilidades presentes tanto no âmbito das

políticas quanto no âmbito das práticas formativas. Com vistas a isso, a autora (Gatti, et al, 2019, p.177), destaca que:

No âmbito das políticas, destacam-se as críticas de desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. E, no âmbito das práticas formativas, no contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas. Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural.

Fica claro que as fragilidades vão desde a precarização da formação de docente até a articulação entre teoria e a prática. Isso gera um distanciamento e atrito entre conhecimento específico e pedagógico ministrado nas escolas e universidades. Na formação continuada, percebe-se a dificuldade em manter a continuidade dos programas e de garantir que essa formação ocorra em conjunto, contemplando os docentes, os gestores (diretores e coordenadores). Com resultado disso, distanciamos ainda mais de oferecer uma educação de qualidade capaz de formar cidadãos que possam reivindicar seus direitos a caminho de uma sociedade justa e igualitária.

Conforme (Gatti, et al., 2019), fica difícil olhar para o atual cenário com uma perspectiva otimista, pois, apesar de existirem boas iniciativas no concreto, elas não chegam a todos. Mesmo com um conjunto de medidas, ações e programas implementados nas últimas décadas pelo poder público e esforços dos envolvidos nesses processos, não se tem conseguido um retorno satisfatório. Isso porque os mais importantes no processo educacional, os alunos⁹, estão ficando em segundo plano. Percebe-se ao comparar os recursos investidos, que não têm sido coerentes com a melhora dos resultados de aprendizagem dos educandos. Assim, aumenta o sentimento de insatisfação que se agrava quando se remete ao dever das autoridades responsáveis, pois faltam políticas que promovam a articulação entre formação, valorização e o desenvolvimento profissional dos professores.

Considerando isso, ao discutir formação de professores, especificamente, da Educação Infantil, deve-se considerar a pressão e cobranças a estes profissionais que vão desde o desempenho das crianças ao sucesso escolar. Entendendo esta etapa apenas como um preparo para o ensino fundamental, não atendendo as necessidades, especificidades de suas culturas e ao desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, questionamos: em qual lugar se posiciona o papel docente diante dessas questões levantadas?

A formação inicial de professores/as da Educação Infantil destaca-se pela relação com

⁹ Termo utilizado pela autora, no decorrer do texto optamos por elencar as crianças por se tratar da etapa de Educação Infantil.

a legislação, especialmente a LDBEN (1996), que exigia, para atuação nessa etapa, formação em nível médio na modalidade de magistério normal ou formação em nível superior, preferencialmente licenciatura em Pedagogia. Nesse cenário, esses profissionais não precisavam ter especialização em Educação Infantil. Com a regulamentação do curso Normal Superior, reforçou-se a exigência de formação superior para esses profissionais, conforme previsto na Meta 15 do PNE (2014), que estabelece a necessidade de licenciatura compatível com a área de atuação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (CNE, outubro de 2020), no artigo 4º, abordam a Formação Continuada de Professores da Educação Básica como componente essencial da profissionalização docente. Colocando-o como agente formador de conhecimento e cultura, além de responsável por orientar, contribuindo para a aprendizagem e as competências necessárias a fim de desempenhar a prática social e qualificar para o trabalho.

Vale destacar que o curso Normal Superior, de acordo com a LDBEN (1996), tinha o objetivo de formar professores/as para a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, direcionando o currículo para a prática docente e distanciando-se do curso de Licenciatura em Pedagogia, que incluía disciplinas voltadas à gestão, orientação e supervisão escolar. Essa transição do curso Normal Superior resultou na extinção dos cursos superiores de Pedagogia, transformando-os em cursos de Pedagogia unificados (Brasil, Unesco, 2018). Nesse mesmo documento, enfatiza-se a importância de programas de formação inicial para essa etapa da educação, com o objetivo de fornecer aos profissionais da Educação Infantil suporte adequado para atender as crianças de creche e pré-escola, contribuindo para uma educação de qualidade, que é um direito.

A formação continuada apresentou diferentes desdobramentos no contexto das leis, ao buscar promover, por meio de competências e habilidades, a capacitação de professores/as para assegurar uma educação de qualidade. Gatti (2008) destaca que políticas públicas e ações políticas direcionam-se às reformas e mudanças na formação docente e na formação dos educadores/as das novas gerações. As legislações, enquanto frutos de negociações sociais e políticas, ao mesmo tempo que abrem espaços para iniciativas de educação continuada, também as limitam. Isso se torna evidente quando as redes de ensino implementam iniciativas denominadas de educação continuada, especialmente no setor público, com cursos de formação básica que proporcionam uma base adequada para a atuação profissional. Contudo, muitas dessas iniciativas acabaram se concretizando como programas compensatórios, que pouco contribuem para a atualização e o aprofundamento nos avanços do conhecimento.

Concordando com isso, Carvalho (2021) destaca que nos cursos de formação inicial e continuada, os professores e as professoras são “treinados” a alcançar os objetivos e metas estabelecidas, que estão prontas e postas, não os instigando a refletirem sobre as finalidades

deles. Os/as docentes são colocados como meros reprodutores, levados a não explorar, não refletir, apenas reproduzir, ou seja, aprendendo a executar essas tarefas. Dessa maneira, aprendem técnicas de alfabetização, estratégias para educação inclusiva, a criar jogos, brinquedos, atividades lúdicas usando os poucos recursos que possuem. Além disso, aprendem também que são os responsáveis pela sua formação e, em contrapartida, são culpabilizados se não alcançamos metas e objetivos, associando ao fracasso escolar.

Esses/as profissionais desempenham papel essencial na constituição do modelo escolar, tanto na forma política quanto na organizacional, a qual as escolas são padronizadas. O Estado recruta, remunera, forma e controla estes profissionais como base de um grande projeto que chamam de escola. Essa organização persiste até agora e não é difícil de distinguir. Nóvoa (2019) explica que esse fato pode ser visto nitidamente como é feita a organização de salas de aula. Por meio da organização das carteiras enfileiradas voltadas centralmente para um quadro negro, uma turma relativamente homogênea, separada por idades e séries, com base em uma avaliação dos estudos, seguindo o currículo e os programas de ensino ministrados.

Esse processo iniciou com a criação das escolas normais, no século XIX, conforme salientado pelo Nóvoa (2019), sendo a responsável por revelar o papel docente que desempenha na produção de modelo escolar. Através destas instituições, originou-se o corpo profissional a serviço do Estado, promovendo a educação popular ou escolas em massas. Nestas instituições, o modelo escolar foi normalizado, resultando em mudanças rápidas nos espaços escolares e no qual saiu de uma dita desordem deste espaço e nos processos educativos, para uma forma escolar estruturada e padronizada.

Entende-se isso pelo autor na forma que a:

A escola assenta num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças e num modelo organizacional bem estabelecido. No início do século XXI começou a tornar-se claro que este contrato e este modelo precisam de ser profundamente repensados. Já não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola. Fazer esta afirmação é, também, reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação. (Nóvoa, 2019, p.3).

A metamorfose da escola proposta pelo autor emerge nas mudanças neste modelo normalizado, isso implica também nas mudanças na sua formação, da união de forças no coletivo, de um trabalho em conjunto para refletir sobre o espaço escolar. Assim como em outras profissões, como medicina e engenharia, os profissionais experientes acompanham os novatos, oferecendo apoio e evitando que enfrentem desafios sozinhos. Essa visão necessita romper com o individualismo na profissão docente, promovendo o trabalho coletivo entre a universidade e a prática docente, estabelecendo um processo de trabalho em conjunto.

Para (Gatti, et al., 2019), é necessária a superação do uso da reflexão exclusivamente como prática individual e restrita à própria prática. A autora destaca que é na reflexão da prática profissional, combinando a teoria e a reflexão coletiva, que se estabelecem as bases para que o docente adquira consciência e compreenda o sentido de sua profissão. Dessa maneira, é crucial ressignificar a sua prática, obter suporte para refletir sobre sua cultura e suas experiências pessoais e profissionais, o que possibilita o exercício da autonomia em sua profissão. É fundamental que a reflexão seja realizada em conjunto com seus pares, no coletivo, assim, o professor alcançará a dimensão crítica, política e social da atividade docente.

A formação de professor, desde a Educação Infantil, se dá em um processo contínuo, no qual os docentes são seres sociais com identidades pessoais e profissionais em constante modificação, influenciados pela conjuntura estrutural e pelo meio social e ao seu entorno. Isso influencia diretamente em sua postura profissional, suas ações e sua posição como educador. Essas mudanças são contínuas e ocorrem ao longo de toda a vida, ultrapassando os limites da vida profissional. Para Tardif (2005), essas transformações ao longo da vida envolvem saberes experienciais, caracterizados por uma tripla dimensão: existencial, social e paradigmática. Esses saberes não são adquiridos apenas com o tempo de profissão, mas resultam de processos que ocorrem ao longo da carreira, envolvendo evolução, transformações e sedimentações que marcam tanto a vida quanto a trajetória profissional.

Considerar a formação de professores como um processo contínuo salienta a autora (Gatti, et al., 2019), a ideia de uma aprendizagem contínua e acumulativa, agregando diversos formatos de aprendizagem. Mesmo que se reconheça que o conhecimento e a identidade profissional se desenvolvam de forma individual e processual em fases nitidamente distintas entre si, assim, sendo a experiência como docente, a formação inicial e o conhecimento profissional gerado desde o início da formação e na formação continuada, estabelecem papéis fundamentais neste processo contínuo.

No artigo 7º do documento de Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (DCNE, outubro de 2020), são apresentados cinco características essenciais para que a Formação Continuada seja colocada de forma positiva e eficaz na melhoria da prática docente. Assim com, “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (Brasil, 2020, p. 5) :

I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes; II - Uso de

metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores; III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo. IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; e V - Coerência sistêmica - a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos.

Ao abordar essas questões, especialmente da formação inicial e continuada de professores/as, deve-se refletir sobre o papel da Educação na formação de sujeitos reflexivos e críticos capazes de agir e contribuir para a melhoria de diversos segmentos, tanto no âmbito político quanto em diferentes esferas sociais na sociedade.

Nesse sentido, torna-se nítida a importância do papel docente nesse processo. A necessidade de estar em processo contínuo de formação, daí a relevância da formação continuada, como desmembradas acima em cinco características com o propósito de alcançar a melhoria na qualidade da prática pedagógica e conseqüentemente, promover uma educação de qualidade. É fundamental que esses profissionais sejam preparados com conhecimento aprofundado e amplo sobre desenvolvimento infantil, aprendizagem, ludicidade, avaliação e procedimentos de segurança e saúde.

A formação deve compreender a criança como um ser completo, sujeito de direitos, e ser capaz de acolhê-la, assim como à sua família. No entanto, os currículos dos cursos de Pedagogia, ao buscar atender a um leque mais amplo de formação, acabam fragmentando o conhecimento por meio de disciplinas que pouco contemplam as necessidades formativas dos

futuros professores/as da Educação Infantil.

A formação continuada tem grande importância nesse cenário, pois deve se considerar “o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores” (Nóvoa, 2019, p.11). Concordando, Tardif (2005) explica que, na relação do/a professor/a com sua prática, está a consciência profissional, marcada por processos de avaliação crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior à prática docente. É na história de vida e nas experiências vivenciadas dentro e fora da escola que se constitui o saber social, permitindo ao professor posicionar-se diante de diversos conhecimentos e hierarquizá-los em função de sua profissão.

Ao pensar sobre as professoras e os professores de Educação Infantil, surge a seguinte indagação: como tem sido compreendida a importância do processo de continuum formação para esses profissionais? Na Educação Infantil, observa-se um processo gradual de transformação, resultado da sua incorporação à educação básica a partir da LDB (1996). A partir dessa legislação, passou a ser exigido que os professores/as dessa etapa tivessem formação em nível superior, com destaque para o curso de Pedagogia, que, ao longo do tempo, começou a incluir disciplinas específicas voltadas para a Educação Infantil em sua grade curricular.

Devido também à forte presença do assistencialismo, por ser a Educação Infantil constituída sob essas bases, como discutido no capítulo anterior. É certo que com essa influência dificulta o entendimento do papel docente de Educação Infantil, ora entendido apenas como tia/tio, ora a meros cuidadores, monitores e a outras nomenclaturas que desqualificam a profissão docente.

Devida a essa confusão, nega-se frequentemente a necessidade de estar em constante construção de conhecimento, desqualificando a educação e precarizando ainda mais sua formação e identidade profissional. Com isso, “historicamente se vê uma falha em políticas articuladas de formação de professor para educação infantil, refletida na baixa carga horária voltada para a educação infantil nos cursos de Pedagogia no Brasil”(Carvalho 2021, p.64).

Carvalho (2021) pontua importantes lacunas nas formações continuadas para professoras e professores de Educação Infantil, ocorrendo de maneira fragmentada e descontextualizada. Também destaca a desvalorização do professor, a hierarquização inadequada e a falta de entendimento das finalidades educativas. A carência de recursos materiais e teóricos pedagógicos também é uma questão bem relevante. Além disso, os desafios na formação docente para esse segmento educacional são perceptíveis na constatação de uma formação nivelada no mínimo e na existência de lacunas nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia que frequentemente estão desalinhados com as políticas educacionais e aos profissionais que atuam nessa área.

Do ponto de vista da autora Maciel (2014), a formação continuada representa um momento de participação e reflexão, oportunidade para partilhar conhecimento e refletir sua prática pedagógica. No entanto, nem sempre as professoras conseguem usufruir dessas horas de trabalho coletivo remunerado para esses fins. E muitos casos, essas horas são direcionadas para o planejamento individual de aulas, diálogos e ocasionalmente para alguns treinamentos, deixando de perder sua finalidade coletiva, democrática, sendo que poderia ser aproveitada e construir novos pensamentos em conjunto.

Portanto, a formação de professoras no contexto da Educação Infantil deve transcender o paradigma tradicional, que muitas vezes adota um olhar assistencialista. Esse paradigma costuma limitar a compreensão da Educação Infantil apenas ao cuidado, frequentemente associado ao trabalho predominantemente feminino, o que reforça estereótipos de gênero. Além disso, é necessário ir além de formações que se restringem a técnicas prontas, que não estimulam a reflexão crítica nem promovem a compreensão ampla das relações de classe no contexto social.

Sabe-se que a realidade social, em uma estrutura de organização opressora, reproduz desigualdades, nega direitos e reafirma o racismo, presente de forma enraizada no cotidiano escolar. Esse cenário limita a capacidade do profissional de refletir sobre suas ações pedagógicas e sua identidade profissional, dificultando o atendimento de qualidade às necessidades das crianças e a oferta de ensino significativo.

Dessa forma, torna-se crucial entender a complexidade das problemáticas enfrentadas no contexto educacional, especialmente no que se refere à formação de professoras, à construção de identidade profissional e à importância da formação continuada. Ao discutirmos a formação continuada na Educação Infantil, percebemos que ainda existem muitos obstáculos a serem superados. Nesse sentido, destaca-se a necessidade urgente de incluir a temática das relações étnico-raciais, sob uma perspectiva antirracista, como elemento central para alcançarmos uma mudança efetiva no sistema educacional.

2.4. Formação Continuada e as relações étnico-raciais em uma perspectiva antirracista

Segundo Marx (1971, p.15) apud Tonet (2016, p.61-62) “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, mas antes sob as condições diretamente herdadas e transmitidas pelo passado”. Como vimos, através de um passado escravista, que sofre com a instauração do capitalismo, formam-se trajetórias diretamente e indiretamente influenciadas pela persistência silenciosa do racismo, que atravessa gerações, transmitindo suas marcas herdadas.

Esses vestígios atingem as escolas, as comunidades e as crianças que são sujeitos

socioculturais ativos em sua própria realidade. Desse modo, elas são capazes de reconhecer as diferenças de cor de pele, as características de cabelo e de agir de maneira discriminatória, fazendo diferença perante a outra criança, considerando que interiorizaram muitas já esse sentimento negativo. “A ideologia, ao promover o estereótipo, leva o estereotipado a internalizar sua imagem negativa, idealizada com o objetivo de inferiorizá-lo e opromi-lo [...]”(Cavalleiro, 2023, p. 63). Logo, é urgente ter um olhar atento e cuidadoso perante as questões étnico-raciais no contexto de Educação Infantil.

Pois, as pessoas não se tornam racistas sozinhas, são levadas pelas ideias permanentes inseridas dentro da sociedade através de esterótipos, de crenças religiosas e de palavras dirigidas por vários seguimentos de grandes e pequenos canais (Santos, 1984). Assim, ressaltamos que o racismo está estruturado na sociedade e acontece de forma sutil e é naturalizado pelo mito da democracia racial, como discutimos em seção anterior.

Entendemos que, ao refletir sobre as práticas cotidianas na Educação Infantil, são reproduzidas essa lógica em falas e ações muitas vezes inocentes e sem intencionalidade de cometer o racismo. Isso perpetua e reforça estereótipos por meio de palavras consideradas comuns em nossa cultura, inclusive usadas em piadas que frequentemente são vistas como inocentes, quando, na verdade, não são. Gomes (2001) salienta que a implementação de políticas educacionais não pode deixar de considerar a realidade sociocultural brasileira. Pois, o Brasil é um país marcado por desigualdades socioeconômicas e também pela diversidade cultural e racial. As interferências das diferenças étnico-raciais dificultam e trazem diversos transtornos nas condições de vida e história do povo brasileiro (Gomes, 2001).

Cavalleiro (2001) explica que as crianças pequenas ainda estão em processo de construção de sua identidade e que ainda não têm autonomia para aceitar ou negar os preconceitos e estereótipos transmitidos. Sabe-se que quando as questões de relações étnico-raciais não são discutidas, na maioria das vezes, a discriminação, o preconceito e o racismo são silenciados e naturalizados. Promover uma educação que caminhe para outra perspectiva requer um trabalho sistemático de entendimento da diversidade étnica e dos problemas e barreiras gerados, que repercutem na sociedade. Assim, a autora destaca quão crucial é o papel docente e a sua prática, pois a criança pequena, nesse período, encontra-se muito sensível às influências externas e as marcas do racismo podem determinar sérias consequências, perdurando para a sua vida adulta.

Perante isso, conforme o Referencial Curricular para Educação Infantil (1998)-RCNEI, discutir e trabalhar em prol da valorização das diversidades culturais exige que as diferentes culturas sejam acolhidas, não apenas nas datas de comemorações festivas, em apresentações de danças típicas, ou na experimentação de pratos regionais. “Estas iniciativas são interessantes e desejáveis, mas não são suficientes para lidar com a diversidade de valores e crenças” (Brasil, 1998, p.77). Na Educação Infantil, percebe-se que essa prática é bastante

recorrente, sendo que muitas datas comemorativas estão distantes da realidade da escola e não são significativas para as crianças.

O mesmo entendimento, têm os autores Gonçalves e Ivenicki (2021), salientando que é imprescindível à educação infantil enfrentar os efeitos negativos causados pelo racismo, ao qual é comumente reforçado diariamente pelas boas intenções docentes. Com isso, acabam enaltecendo um currículo branco e valorizando a estética da branquitude. Isso ocorre, seja pelas inúmeras histórias contadas de princesas Disney ou pelo reforço incansável dos estereótipos da preta cozinheira. Desse modo, não é suficiente promover práticas antirracistas apenas no dia da consciência negra, dia 20 de novembro, pois o racismo é estrutural e afeta deliberadamente a construção da identidade negra desde a mais tenra idade, impedindo a criança negra de se autovalorizar, incorporando a elas imagem negativa de si mesmas.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PNDIRCE, 2013), é fundamental garantir formação inicial e continuada para professores/as da Educação Infantil, incorporando conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena com vistas ao desenvolvimento de uma educação voltada para as relações étnico-raciais¹⁰. Dessa forma, “[...] descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de asiáticos terão a oportunidade de interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada” (Brasil, 2013, p.11).

Defende-se, portanto, a importância da formação de professores em prol à educação antirracista. Acolher as crianças e suas diferentes culturas, valorizando sua identidade e respeitando seus valores e princípios, torna-se essencial para a construção de uma sociedade justa e inclusiva. É necessário assumir um direcionamento compromisso com a educação antirracista que vise uma educação contra/anti qualquer ato racista. Isso nos leva a refletir: como combater o racismo no meio escolar, quando ele não é discutido e, na maioria das vezes, silenciado? Logo, como realizar uma educação antirracista no cotidiano da Educação Infantil?

Sabe-se que tem legislação que aborda a preocupação em combater o racismo no ambiente escolar. A lei 10.639/03 e a 11.645/08, como discutido em seção anterior, são exemplos desse esforço, legitimar e promover ações antirracistas não é uma tarefa fácil, mas árdua e necessária, especialmente diante das condições da realidade social em que vivemos. Por isso é urgente implementar uma educação antirracista no cotidiano da Educação Infantil.

Trabalhar com o tema diversidade étnico-racial na Educação Infantil exige, sim, que o/a professor/a assumam um compromisso ético e político. Porém, mesmo com as legislações em vigor, incluí-los nas práticas pedagógicas se torna um trabalho que necessita

¹⁰ Ao utilizar a expressão étnico-racial, evidencia-se a tensão proveniente das diferenças de cor da pele e de traços negroides, destacando a raiz cultural ligada à ancestralidade africana (Brasil, 2013).

que docentes tenham “coragem” e ânimo para romper com a lógica da reprodução do racismo institucional. A prática pedagógica deve ter como objetivo central elaborar estratégias antirracistas, mas também vencer os desafios de convencer e justificar suas ações aos colegas e gestores (Dias, 2012). Assim, é fundamental que o docente esteja engajado com a educação antirracista, o que exige um posicionamento claro e um conhecimento aprofundado sobre a temática.

Em outro aspecto, a autora (Barros, 2023) acredita que os/as docentes afirmam não estarem preparados para lidar com a temática das relações étnico-raciais e promover ações antirracistas na sala de aula, embora reconheçam a importância desta temática. Destaca-se a necessidade de formação de professores/as à vista da educação antirracista. Entretanto, orienta que, ao considerar a necessidade de formação, é crucial entender que fazemos parte de uma sociedade racista, e a sensibilização dos/as docentes a isto é fundamental para iniciar um trabalho voltado para práticas antirracistas e ao combate da violência dentro dos espaços de Educação Infantil.

Desse modo ressalta-se,

Os cursos de formação de professores para a educação infantil devem possibilitar que estes sejam capazes de desenvolver experiências de aprendizagem nas quais as crianças se apropriem dos conhecimentos culturais e científicos produzidos pelos vários grupos étnico-raciais, especialmente negros e indígenas. E isso por meio de experiências com filmes, danças, arte, música, teatro, entre outras linguagens que tragam os saberes científicos, as lutas e resistências desses povos. (Dias, 2012, p.668).

Ou seja, deve-se abordar a temática relações étnicas-raciais na formação continuada de professores/as que atuam na Educação Infantil, buscando fornecer conhecimento para alcançar esse objetivo. Entendemos que, dessa maneira, é possível estabelecer uma educação antirracista, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças culturais e respeitem as relações étnicas-raciais.

Conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira-ERER (2004), além de proporcionar que todos, negros e não negros tenham acesso a conhecimentos básicos, estes importantes para a vida integrada na sociedade, também na profissão docente deve haver formação para criar novas relações étnico-raciais, valorizando assim as diferenças raciais. Assim como, formar professores/as, sendo:

[...] professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação,

recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004, p. 8).

É nesse sentido que a formação continuada de professores, numa perspectiva antirracista, deve ter como objetivo central a discussão e promoção de ações que contribuam para auxiliar a prática pedagógica no combate ao racismo. Com isso, promovendo a divulgação e produção de conhecimentos para a formação de atitudes e posturas que ensejam o pertencimento étnico-racial. Através do conhecimento, pode-se ajudá-los a lidar com as tensões geradas pelo racismo, garantindo a todas as crianças igualdade de oportunidades, independente de sua raça ou etnia.

Segundo Barros (2023), é necessário que a escola explore a riqueza da pluralidade presente, valorizando sujeitos, histórias e culturas, que por muito tempo foram falseadas, distorcidas, dificultando e trazendo contraposições ao desenvolvimento pleno da população negra. Ações afirmativas que busquem desconstruir essas visões eurocêtricas precisam ser implementadas, e a educação antirracista consiste em auxiliar nessa desconstrução sistêmica apresentada. Dessa forma, permite-se apresentar outras narrativas, estas negras, para poder expor “o outro lado da história”.

Neste aspecto, a autora Silva (2020) destaca que a atuação do Movimento Negro resultou de esforços persistentes para a visibilidade da pessoa negra. Isso se reflete na presença de personagens negras/os representados de maneira positiva em filmes, séries, desenhos e novelas, mesmo aparecendo de forma bem tímida, como podemos observar atualmente. A autora, em seu artigo, traz o relato de uma menina branca, de 6 anos, na região metropolitana de Curitiba-Paraná, que expressou estranhamento ao ver personagens negras/os sendo protagonistas e valorizadas - com roupa limpa, nomes próprios, saudáveis e bem cuidadas –em um desenho animado “Bino e Fino” exibido na sala de aula.

Esse desconforto, como destacado pela escritora, evidencia a necessidade urgente de oferecer novas representações a todas as crianças. Inserindo debates acerca da diversidade étnico-racial, de gênero, etária, religiosa, geográfica, social e outras no ambiente educacional. Este processo deve começar com os pequenos, na Educação Infantil, oferecendo um repertório variado que permita às crianças se identificarem e enxergarem o outro como uma pessoa única, com seu valor na sua singularidade. A prática pedagógica na educação infantil desempenha um papel crucial nessa direção, com posturas e atitudes que favoreçam as interações positivas entre indivíduos de diversas culturas e quebrem posturas e expressões preconceituosas. Segundo o documento (PNDIRCE, 2013), é essencial insistir e investir na formação sólida dos professores em sua área de trabalho, além de serem treinados para entender a relevância das questões ligadas à diversidade étnico-racial e saber como gerenciá-las de maneira positiva, desenvolvendo estratégias pedagógicas que auxiliem e as reeduquem

em sua área de atuação.

A seguinte, no Parecer 03/04; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira- EREER (2004), as:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (Brasil, 2004, p. 7-8).

Cavalleiro (2001, p.158), destaca em oito (8) tópicos as características de uma educação antirracista, visando a compreensão de como deve ser esse tipo de educação:

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

A partir dessas afirmações, uma educação antirracista deve, em primeiro lugar, reconhecer a existência do problema para, assim, levantar estratégias para resolvê-lo. Em seguida, é necessário buscar meios para eliminar todas as atitudes e comportamentos que excluam, segreguem e reforcem o racismo. Reconhecendo a importância de políticas públicas no bojo de direito do negro e de todos cidadãos brasileiro, conduzindo uma reeducação das relações entre os diferentes grupos étnico-racial. Essa luta não é apenas do negro, mas sim de toda a sociedade. Ela tem início na educação, no ambiente escolar, com as crianças, na prática

pedagógica, bem com os/as professores/as de educação infantil. Isso requer a adoção de um posicionamento crítico à vista de situações que perpetuam e disseminam a dominação, hierarquizando pessoas em meios de comunicação, no meio familiar e em práticas religiosas.

A saber, Cavalleiro (2001) explica que uma educação antirracista pressupõe o respeito no concreto, com práticas no cotidiano escolar, não se limitando apenas em discursos que almejem essa prática, mas sim deve ser alcançado por meio de reflexão e ação. É indispensável criar condições que permitam uma convivência positiva entre todos. Além disso, destaca-se a importância da intervenção dos/as professores/as de Educação Infantil em ocorrências de discriminação ou em situações percebidas como racistas. Portanto, os/as educadores/as devem promover discussão e ação para combater tais situações, reconhecendo que as vítimas e os protagonistas não são culpados por tais ocorridos, mas sim produtos de um processo discriminatório presente nas relações de nossa sociedade.

Com isso, PNDIRCE (2013), o sucesso das políticas públicas do Estado, institucionais e pedagógica, só acontece quando crianças negras e não negras, bem como professores/as são valorizados e apoiados. Implementando uma reeducação das relações entre negros e brancos, baseada na relação étnico-raciais, em conjunto com um trabalho colaborativo, garantindo que descendentes e ascendentes de africanos, europeus, asiáticos e povos indígenas tenham seu lugar e sejam respeitados nesse contexto. Portanto, o principal objetivo deste Plano Nacional é combater diversos tipos de preconceito racial, racismo e discriminação racial, assegurando o direito de todos à educação equitativa em busca de uma sociedade justa e solidária.

Portanto, no espaço educativo, deve-se permear o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, incluindo o direito de ser respeitada, ter sua cultura e história afro-brasileira valorizadas. Isso permite contemplar diferentes formas de visões, evitando a adoção exclusiva de uma cultura, avançando para minimizar os respingos do racismo estrutural. Silva e Dias (2018, p. 327) salientam que “nesse sentido, podemos sustentar que uma formação qualificada em Educação das relações étnico-raciais proporciona, aos professores, reflexão em torno do seu cotidiano, bem como os auxilia a alterar suas práticas educativas”.

Realizar uma educação antirracista no contexto de Educação Infantil envolve a mobilização dos/as docentes, dos gestores e dos seguimentos políticos. Entendemos que os problemas gerados pelo racismo e por toda forma de exclusão atingem tanto a criança negra quanto a não negra, com ou sem necessidades especiais. Isso deve ser debatido na escola e não entendidos como problemas apenas da criança negra, da criança com necessidades especiais e sim abordados como problemas sociais, que necessitam de medidas que envolvem ações para além da escola.

Logo, é imperativo repudiar e combater as propagações de visões estereotipadas e preconceituosas. Pois, “todas as vezes em que um homem fizer triunfar a dignidade do espírito, todas as vezes em que um homem disser não a qualquer tentativa de opressão do seu

semelhante, sinto-me solidário com seu ato” (Fanon, 2008, p. 187). Assim, necessita ressignificar a imagem do negro, indo além da alienação de submissão imposta por um passado escravista. O caminho para a desalienação ocorre pela recusa da aceitação de uma atualidade desigual. A escola e principalmente os/as professores/as de Educação Infantil têm papel essencial na luta antirracista. Pois essa vertente, “não se trata de uma guerra entre negros e brancos. Em meu trabalho, o que desejo é fundamentalmente um diálogo com professores e professoras em busca de um mundo melhor” (Cavalleiro, 2001, p. 160).

Nessa direção, reafirma-se que uma prática pedagógica antirracista necessita do reconhecimento da diversidade racial por meio de ações, tendo grande importância o papel de professores/as de Educação Infantil. Que se inicia “[...] desde a escolha do professor ao tratamento dado aos pais/mães e aos/as alunos/as negros/as. Significa rever as enunciações e a maneira como o segmento negro é retratado nos cartazes, nos livros didáticos, nas festas e nos auditórios”(Gomes, 2001, p. 89). A presença de cartazes, livros, fotos, da valorização da cultura africana por meio da música, literatura e da arte contribuem para a visibilidade negra e favorecem a formação de uma imagem positiva da criança negra de si, contribuindo assim para a construção da identidade da criança negra em um segmento positivo.

Ao discutir estratégias de combate ao racismo e a valorização da população negra nas escolas brasileiras e a formação de professores/as, como viemos trazendo no decorrer da seção, questiona-se: A formação continuada, promove a autonomia do docente. Em outras palavras, até onde essa autonomia vai? Será que a autonomia se limita apenas às escolhas das atividades a serem aplicadas às crianças? A autonomia vai para além dessas decisões práticas e sem reflexões a seu respeito. Conforme Gomes (2005), a autonomia docente não se reduz a meras escolhas de atividades, à adoção de certa metodologia, ou mesmo de discutir, ou tomar partido político na escola. Ela está intrinsecamente relacionada à temática racial, como ela é abordada.

Docentes, equivocadamente, interpretam a autonomia de maneira deturpada apenas, reproduzindo e reforçando o racismo no ambiente escolar, em vez de combatê-lo.

Assim,

“Discutir essa “autonomia” do professor representa, também, denunciar práticas em que o (a) professor(a) estabelece que o castigo para os alunos “desobedientes” será sentar ao lado do aluno negro da sala. Representa abrir um processo jurídico contra uma professora que, devido a um desentendimento político com uma colega, se julga no direito de entrar em sua sala de aula e xingá-la e “negra suja”. A escola deve, por um acaso, em nome da “autonomia” de cada docente, permitir e ser conivente com o (a) professor(a) que permite que as meninas brancas chamem a colega negra de “negra do cabelo duro” ou “cabelo de bombрил”? Questiono, então: que autonomia é essa? Respondo: autonomia não significa ser livre para fazer o que eu quero. É preciso que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios éticos que norteiem as relações estabelecidas entre professores, pais e alunos no interior das escolas brasileiras. (Gomes, 2005, p. 150).

Entendemos que debater a formação de docentes sob uma perspectiva antirracista requer o engajamento tanto da gestão quanto dos docentes da Educação Infantil com o tema. Assim, incorporar a execução de medidas antirracistas que atuem em todos os atos racistas. É essencial construir novas práticas, adotar novas posturas e assumir posições éticas e sérias em relação às questões raciais para prosseguir nessa jornada.

Dessa forma, é possível conseguir disseminar práticas antirracistas entre as crianças, suas famílias e mais profissionais da educação, indo para a comunidade local. Podendo alcançar aos “[...] professores não apenas atuantes nas escolas, mas as secretarias municipais, estaduais de educação, o Ministério da Educação, na criação de um projeto nacional para a implementação de uma educação antirracista no país” (Barros, 2023, p. 105).

É necessária formação continuada para realizar uma educação antirracista, pois a prática pedagógica precisa ser direcionada para formação de cidadão e à vista da equidade. Entende-se que a prática que valoriza e considera os aspectos culturais e as relações étnico-raciais pode superar as diferenças sociais e formar sujeitos capazes de serem críticos, de tomar decisões e ter suas escolhas, e romper principalmente com a valorização de uma determinada ordem social ao qual reforçam a superioridade de uma cultura hegemônica decaindo a exclusão e desigualdade racial. Essa responsabilidade é do estado, da escola, dos gestores e dos/as professores/as e de todos que são profissionais da educação. Isso envolve a reflexão sobre o compromisso com uma educação equitativa para todos e também a compreensão de que, através dessas instituições, a classe dominante mantém sua ideologia dominante, como única, impedindo a manifestação de outras ideias, contribuindo para a realidade desigual a qual estamos inseridos.

Por fim, se almeja-se que as escolas/ creches de Educação Infantil sejam espaços democráticos e de equidade, nos quais as crianças negras e não negras tenham oportunidade de se desenvolverem integralmente, é necessário estar dispostos a trabalhar com a questão racial nesse contexto escolar. A adoção de uma postura antirracista e a defesa pela garantia de igualdade de direitos a todas as crianças exigem que saíamos de uma suposta comodidade imposta por uma ideologia forjada e dominante.

2.5. Formação da Identidade da Criança Negra na Educação Infantil: Análises das dissertações de mestrado e Doutorado com ênfase na formação de professores

Buscando localizar investigações que pudessem contribuir a esta pesquisa, utilizou-se a BDTD e o portal de Teses e Dissertações da Capes, considerando teses e dissertações, e entre elas, nos últimos 5 anos, sendo de 2018 a 2023. Assim, tratando-se de pesquisas atuais, considerando o ‘título’ do trabalho, o ‘autor’ e o ‘resumo’, que estiveram direcionados com a temática Formação de Professores em um contexto de Educação Infantil à

vista da Identidade da Criança Negra.

Para o levantamento realizado, foram utilizados os seguintes descritores: “Formação de Professores”, “Educação Infantil” e “Identidade Negra”, com uso de palavras-chave a fim de tornar a busca mais direcionada e delimitada para chegar nos resultados obtidos.

Quadro 1-Descritores para pesquisa

Termos Pesquisados	Resultados
Educação Infantil	3.863
Educação Infantil e Formação de Professores	2.383
Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais	200
Formação de Professores e Identidade Negra	121
Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais	78
Formação Continuada e Identidade Negra	52
Formação Professores de Ed. Infantil e Identidade Negra	16
Formação Continuada de Professores Ed. Infantil e Identidade da Criança Negra	5

Fonte: Autoria Própria, 2024.

A partir do levantamento realizado na BDTD e pelo portal de Teses e Dissertações da Capes, foram identificadas 3.863 (três mil e oitocentos e sessenta e três) teses e dissertações e localizamos apenas 5 (cinco) delas abrangendo os descritores selecionados. Abaixo estão os trabalhos selecionados organizados no quadro 2 apresentando os títulos, nomes do/a autor(a) e orientador(a), o tipo de trabalho acadêmico, a instituição que faz parte e o ano da defesa: dissertação e tese.

Quadro 2 -Dissertações e teses selecionadas Ano 2018-2023

N.	Título	Autor/Orientador	Tipo de Trabalho Acadêmico	Instituição	Ano de Defesa
01	O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação de 0 a 3 anos.	Rita de Cássia Marques dos Santos Fraga /Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches	Dissertação	Pontifícia Universidade de Católica de Campinas (PUC)	2019
02	Protagonismo de crianças negras na educação infantil do campo: brincadeiras e	Débora Kelly Pereira de Araújo/ Patrícia Cristina de Aragão	Dissertação	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	2021

	igualdade de gênero				
03	Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras de si	Sandra Regina Pires/Jilvania Lima dos Santos Bazzo	Dissertação	Universidade de Santa Catarina (UFC)	2020
04	Gonzagão e Gonzaguinha: Percurso, sonoridade e métrica de brasilidades insubmissas	Claúdia Pereira Vasconcelos / Marilda Santana Silva (IHAC/UFBA-Brasil) Rodrigo Miguel Correia Furtado (FLUL-Portugal)	Tese	Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras	2022
05	A reapresentação da criança negra nos livros de literatura infantil adotados pelo PNBE	Karina Carla da Silva/Rosângela Tenório de Carvalho	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco	2020

Fonte: Autoria Própria, 2024.

Após análise criteriosa, identificou-se que apenas três das dissertações e teses analisadas apresentaram proximidade com o tema deste trabalho. Entendemos que as demais pesquisas tem relevância e podem contribuir sim para a nossa pesquisa, mas estas três se destacam por estarem mais alinhadas com o objetivo proposto. De modo podendo compreender como esta sendo abordado a formação de professores sob a perspectiva da constituição da identidade da criança negra na Educação Infantil, contribuindo significativamente para a reflexão sobre a realidade atual marcada pelo racismo presente em nossa sociedade brasileira e também nesta etapa educacional.

A primeira dissertação de mestrado analisada foi: **“O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação de 0 a 3 anos”**, de Fraga (2019). Esta pesquisa iniciou pela preocupação da autora com a formação da identidade da criança negra. Dessa maneira, ela destaca o racismo, que é cultural e historicamente enraizado nas diversas esferas da sociedade brasileira, contribui diretamente para a construção de uma identidade estigmatizada. Assim, afetando a autoestima da pessoa

negra e levando a rejeições de si mesmo desde a primeira infância.

Na introdução, a autora explica que inicialmente seu objeto de estudo foi o papel do professor na formação da identidade da criança negra, mas, após reflexões direcionou-o para a formação de professores de Educação Infantil. Então, o objetivo da pesquisa foi analisar como a formação continuada pode contribuir para que os docentes de Educação Infantil possam lidar com as diferenças raciais no espaço em um Centro de Educação Infantil (CEI), especialmente a partir das contribuições desenvolvidas no Projeto Especial de Ação (PEA), realizado nesta instituição, sobre o trabalho pedagógico envolvendo as questões étnico-raciais. Os sujeitos da pesquisa foram 15 professoras de Educação Infantil com experiência na formação sobre relações étnico-racial oferecida pelo Projeto Especial de Ação (PEA). A metodologia incluiu o uso de questionários eletrônico com questões objetivas e subjetivas, e um grupo de discussão com a participação de sete dessas professoras.

Os dados qualitativos da pesquisa de Fraga (2019) foram coletados através de um questionário que incluía um texto descrevendo uma cena cotidiana de uma creche, ilustrando uma situação de racismo. O objetivo era avaliar como as professoras reagiam ao silenciamento desse problema, até que ponto isso era naturalizado e se em suas falas apareciam defesa de estereótipos estabelecido socialmente, discriminação, especialmente após terem contato com a formação oferecida pelo PEA.

Os resultados revelaram que metade das professoras que responderam ao questionário repudiaram a postura racista evidenciada na cena. Já no grupo de discussão, as professoras expressaram preocupações quanto à dificuldade de aplicar a teoria na prática, salienta a autora que essa dificuldade ocorre “pois mexe na concepção do fazer antigo e o questionamento sobre como fazer diferente e como fazer certo” (Fraga, 2019, p. 108). A formação proporcionada levou as professoras a mudarem o olhar sobre o racismo, cuja existência não era percebida antes. Com isso, promoveu nelas uma autorreflexão sobre suas ações e a capacidade de aplicar o que foi aprendido na prática. As professoras apontaram a necessidade de melhorar a qualidade da formação, com um aprofundamento da teoria com a prática.

A autora da pesquisa, Fraga (2019), destaca que a formação oferecida é um catalisador para discussões e reflexões, principalmente sobre questões polêmicas como o racismo no espaço de Educação Infantil. No entanto, ela ressalta a importância dessa formação para este âmbito de educação, mas critica ao papel do formador do PEA, observando que não houve engajamento na interlocução das discussões, que poderiam ser mais ativas e provocar nos formandos uma maior vontade de aprender e de promover mudanças.

Apesar dessas críticas, aponta a autora que a partir da formação as professoras conseguiram perceber o racismo com maior clareza e elas foram capazes de promover reflexões acerca da discriminação racial e da invisibilidade de suas práticas pedagógicas. Em conclusão, a autora sugere que ainda há um longo caminho a percorrer para promover uma

mudança significativa de pensamentos e ações quando o assunto é a questão racial na sociedade. Propõe que, ao planejar formações, deve-se evidenciar as história de vida e trajetórias pessoais, visando a mobilização para a compreensão e resolução desta problemática. Ela também destaca a necessidade de juntar teoria e prática, envolvendo ações reflexivas que levem à percepção do problema racial dentro da realidade, das relações e interações estabelecidas dentro do ambiente escolar.

O segundo estudo é a Dissertação de mestrado intitulada: **Protagonismo de crianças negras na educação infantil do campo: brincadeiras e igualdade de gênero**, de Araújo, 2021.

Esta pesquisa propõe uma investigação a partir da prática docente, focando no papel das brincadeiras na promoção da igualdade de gênero e étnico-racial na Educação Infantil. Assim, trazendo o protagonismo de meninos/as negros/as, por meio da práticas pedagógicas adequadas que contribuam para o protagonismo da identidade da criança negra. O estudo adota uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação na modalidade da pesquisa ensino, tendo a experiência vivenciada no ambiente escolar como contribuição para perspectiva mais ampla sobre as relações de gênero e étnico-raciais. Isso, de acordo com Araújo (2021) capacita professores e professoras a se tornarem pesquisadores/as, permitindo-lhes encontrar soluções que contribuam para a construção do conhecimento sobre sua realidade. Assim, podem ajustar os resultados obtidos à sua prática pedagógica visando o aperfeiçoamento profissional.

Portanto, a autora decidiu implementar um projeto de intervenção pedagógica, com o objetivo de construir práticas e discursos respeitosa, empáticas e solidárias, visando a igualdade e a cooperação. Por meio de metodologias e práticas com brinquedos e brincadeiras, dando ênfase ao gênero e protagonismo das crianças negras. O projeto foi desenvolvido com base nos resultados encontrados da observação participante, empregando brincadeiras e brinquedos que eram realizados tanto usados em sala de aula quanto nos espaços de recreação.

Os resultados do projeto, conforme destacado por Araújo (2021), foram eficazes e satisfatórios. A autora salienta a importância de incorporar discussões de gênero e da questão étnico-racial no contexto da Educação Infantil, ressaltando que a sociedade sempre reafirma um padrão hegemônico. Observou-se que na escola falta representatividade negra em atividades como gravuras, desenhos, nos cartazes, brinquedos e brincadeiras, e permeando a desigualdade, reforçando as relações desiguais, o preconceito e dicotomias.

Araújo menciona o caso de uma professora auxiliar que lhe chamou a atenção, cuja atuação foi contrária aos objetivos da proposta do projeto, influenciada por seus valores, concepções ideológicas e dogmáticas. Esse exemplo deixa claro a necessidade da escola promover ações voltadas para a equidade de gênero, a inclusão e a diversidade, com intuito de

construir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Salienta-se ainda, a importância de promover formação inicial e continuada, pautada na criticidade e sensibilidade à temática.

Como continuidade de seu trabalho, Araújo (2021) apresenta um caderno de orientações pedagógicas com atividades direcionadas às crianças pequenas com ênfase na educação antirracista, representatividade e protagonismo negro, bem como na igualdade de gênero, conscientizando o educar para a diversidade e empatia, respeito e fraternidade no ambiente de Educação Infantil. Conclui que é possível educar para a diversidade de gênero e étnico-racial desde a Educação Infantil. Assim, “[...] transformando um debate que por vezes é considerado um tabu em nossas salas de aula em práticas pedagógicas ricas, lúdicas e acessíveis a nossas crianças”(Araújo, 2021, p. 126). As nossas contribuições são o começo para poder mudar a sociedade em que vivemos.

O terceiro estudo a Dissertação de mestrado: **Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras de si**, de Pires, 2020, apresentou como suas indagações preposituras: o que as expressões verbais e não verbais das crianças negras, manifestadas em suas brincadeiras, relações e socializações, comunicam sobre suas identidades e pertencimentos étnico-raciais? Suas narrativas evidenciam saberes de matriz africana elaborados na relação com seu corpo e com os conhecimentos culturais de seu grupo de pertença.

Para sanar as inquietações, a autora explica que o estudo foi motivado pelo questionamento por menino/a negro/a, ela, professora autodeclarada branca, com 20 anos de profissão, sobre a invisibilidade da história e da cultura afro-brasileira nas suas práticas educativas e pedagógicas. Assim, o objetivo da pesquisa é evidenciar o que as expressões verbais e não verbais das crianças dizem a respeito dos seus pertencimentos étnico-raciais. Desse modo, visando contribuir para elaboração de conhecimentos e sentidos construídos por infâncias negras contemporâneas e para a construção da identidade negra e do pertencimento étnico-racial.

A pesquisa de Pires (2021) dialoga com a perspectiva teórica histórico-cultural como base para a condução do estudo. Levando a autora a chegar nas seguintes informações: “que a constituição da identidade e do pertencimento étnico-racial são processos relacionais e, segundo, se os aspectos culturais são elaborações humanas, seus significados podem ser, ao longo da história humana, contestados, refletivos, ressignificados e expressados com novos sentidos”(Pires, 2021, p.142).

No decorrer da pesquisa destaca que a Lei 10.639/03 é fundamental para tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, enquanto a Lei Federal 12.796/13 estabelece a Diversidade Étnico-raciais como um dos princípios da educação Brasileira. Pires (2019) salienta que os processos de interação e socialização promovidos por

estas leis, ao longo do tempo, corroboram com o acompanhamento e avaliação de políticas públicas no combate ao racismo desde a infância. Além disso, enfatiza a importância do Movimento Negro, para a implementação do ensino da História e Cultura e Afro-Brasileira.

A metodologia adotada na pesquisa é a etnografia, no estudo interpretativo, sob a perspectiva histórico-cultural. Esse método envolve observação e ausculta das crianças negras sobre o que dizem de si, de suas identidades e pertencimentos étnico-raciais ao estarem nos diferentes espaços do Núcleo de Educação Infantil Municipal da Rede de Ensino de Florianópolis/SC, na pré-escola.

Como resultado da pesquisa, observou-se que a identidade e o pertencimento étnico-racial são saberes constituintes intrínsecos das crianças negras, manifestando nas brincadeiras imaginativas e na expressão de seus corpos. A pesquisa também aponta que as políticas de fomento e valorização da cultura dos estados e municípios devem contemplar no calendário escolar de eventos as manifestações da cultura africana e afro-brasileira. Esta inclusão valoriza a presença dessa cultura tanto no âmbito local quanto nacional, integrando assuntos e conhecimentos sobre relações raciais brasileira no contexto de Educação Infantil. Destaca-se ainda, a autora, a importância da formação continuada e do fornecimento de recursos didáticos adequados para colocar em prática a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) desde a Educação Infantil.

Logo, conclui-se que a preocupação do combate ao racismo e a importância da percepção da criança negra no contexto de Educação Infantil são temas centrais destacados pelas três autoras analisadas. Aspectos como a inferiorização, a invisibilidade e a naturalização do racismo são apontados como influências negativas na formação da identidade das crianças negras. Apesar da existência da Lei 10.639/03, observa-se que a escola ainda falha em cumprir esse direito, mantendo a criança negra distante da sua cultura afro-brasileira.

No entanto, há também aspectos positivos nesse cenário. Nota-se um crescente interesse dos/as professores/as de Educação Infantil em promover práticas pedagógicas mais justas e igualitárias, demonstrando um comprometimento com a transformação da realidade educacional. Além disso, temos as crianças negras em sua plenitude, mesmo com tantas situações de negação e de indiferença, algumas conseguem encontrar maneiras de expressar seu pertencimento e a identidade étnico-racial.

Essa situação evidencia ainda mais a importância da formação continuada nesse contexto. Então, destaca-se como observado por Fraga (2019) a necessidade de formação continuada com profissional engajado com a temática étnico-racial. Assim, também de dar voz aos docentes, permitindo compartilharem suas trajetórias, dores e desejos, integrando teoria e prática nas discussões sobre questões raciais.

A relevância desta pesquisa é ainda mais acentuada pela constatação da escassez de

pesquisas atualmente com ênfase na formação de professores/as em relação à identidade da criança negra na Educação Infantil, conforme ilustrado no quadro 1. Evidencia-se que, do total de 3.863 pesquisas analisadas, apenas três tratavam diretamente dessa temática, e todas eram da região Nordeste. Isso deixa claro que essa preocupação ainda não está sendo debatida amplamente por toda a sociedade brasileira.

No Nordeste, esse fato remete ao contexto histórico escravocrata, no qual muitas lutas em prol a liberdade, da justiça e dos direitos de todos os cidadãos foram levantadas. Mas será que o racismo causa injustiças apenas nessa região? Ou o mito da democracia racial nos leva a essa dificuldade de percepção? Gomes (2003) explica que a articulação entre educação, cultura e identidade negra é um processo denso e plural, constituído pelos sujeitos sociais ao longo da história. Imersos na articulação entre o individual e o social, entre passado e presente, memória e história, a construção da identidade se dá por meio de diálogos — muitas vezes conflituosos —, no processo de distanciamento e aproximações, ocorrendo a diferenciação entre si e o outro.

Essas diferenças são importantes para a construção identitária. Essa lacuna deixa claro a urgência de promover mais discussões nesse campo, principalmente a partir da perspectiva da formação de professores/as.

3. A PESQUISA: DISCUSSÕES E RESULTADOS

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa realizada com dez professoras e um professor da Educação Infantil, pertencentes a duas escolas da rede municipal de ensino localizadas no município de Dracena, estado de São Paulo. A pesquisa, de natureza qualitativa, está fundamentada no método de estudo de caso. De acordo com Yin (2010), o estudo de caso é particularmente apropriado quando se busca compreender fenômenos sociais complexos em contextos nos quais os limites entre o fenômeno e o ambiente não estão claramente definidos. Assim, o uso desse método revelou-se essencial para alcançar os objetivos propostos e aprofundar a compreensão das questões investigadas.

Em relação à abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 50) afirmam que esse tipo de pesquisa “[...] tende a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando”.

O primeiro contato com o campo ocorreu por meio de reuniões com as diretoras das duas escolas, nas quais foi apresentado o projeto de pesquisa e discutida a possibilidade de participação das professoras e do professor. Após a manifestação de interesse dos(as) docentes, foram iniciados os trâmites éticos, com a submissão do projeto ao Comitê de Ética

em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Com a devida aprovação, a pesquisa de campo foi iniciada.

Optou-se pela aplicação de um questionário semiestruturado impresso, composto por dois blocos de questões:

1. Dados gerais e formação inicial dos(as) professores(as);
2. Percepções dos(as) docentes sobre racismo, a Lei nº 10.639/2003 e experiências com formação continuada voltada para as relações étnico-raciais.

Em respeito aos princípios éticos, os nomes dos participantes foram preservados. Os(as) docentes foram identificados(as) anonimamente como professor(a) nº 1 até professor(a) nº 11.

Antes da aplicação dos questionários, foi realizada uma fase de aproximação com os(as) participantes, por meio de visitas às escolas e observação das atividades cotidianas. As observações ocorreram durante o período da tarde, ao longo de cinco semanas, totalizando 110 horas de presença no campo. As visitas foram organizadas de forma rotativa, com uma semana dedicada a cada turma do maternal II. Além disso, participou-se dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) na EMEFI, com docentes da pré-escola I e II.

Inicialmente, o objetivo das visitas era promover um vínculo com os(as) professores(as). Contudo, com o avanço do trabalho, tornou-se evidente a necessidade de ampliar as observações, incluindo não apenas o contexto da sala de aula, mas também outros espaços escolares, como a sala dos(as) professores(as), o pátio e os momentos das refeições. Nesses ambientes, observou-se a atuação dos(as) docentes na rotina escolar e nas interações com as crianças.

As primeiras impressões indicaram variações significativas nas posturas e percepções dos(as) professores(as), especialmente relacionadas à idade, formação inicial e influência de práticas religiosas. Observou-se que professores(as) com mais tempo de atuação apresentavam visões mais críticas em relação ao racismo e às relações étnico-raciais. Por outro lado, docentes mais idosos(as), com forte vínculo a religiões conservadoras, demonstraram maior propensão à naturalização de comportamentos racistas.

Durante as observações no parque, ao final da tarde, foi possível perceber que as crianças tendiam a formar grupos de brincadeiras com base em características raciais. Crianças brancas e pardas costumavam brincar juntas, enquanto crianças negras, com traços fenotípicos africanos, se agrupavam entre si. As brincadeiras envolviam jogos simbólicos, como casinha e preparo de alimentos com elementos da natureza e materiais não estruturados.

Além disso, foram registradas falas direcionadas a crianças negras que indicavam preconceito racial, como comentários de que estavam “sujinhas” ou eram “fedidinhas”, expressões que não eram utilizadas para se referir às crianças brancas. Nos momentos de preparo para a saída e troca de roupas, observou-se certa resistência por parte de alguns(as)

professores(as) em cuidar dos cabelos crespos das crianças negras, priorizando o cuidado com os cabelos lisos. Os cabelos crespos, por vezes, eram arrumados de forma apressada ou simplesmente presos, sem atenção adequada.

Em contrapartida, o(a) professor(a) identificado(a) como número 3 se destacou por demonstrar atitudes acolhedoras e afetivas com todas as crianças. Percebeu-se, inclusive, que as crianças negras buscavam sua atenção com mais frequência, em comparação com os(as) demais docentes, o que sugere uma relação de maior segurança e confiança.

Cabe destacar que o objetivo desta análise não é generalizar comportamentos com base na religião ou idade dos(as) professores(as), mas sim levantar hipóteses fundamentadas nos dados observados, de forma a subsidiar reflexões mais amplas sobre a temática.

Nos encontros de HTPC com os(as) docentes da pré-escola I e II, a professora identificada como número 11 relatou que, na semana da Consciência Negra, costuma trabalhar com a história “A Menina Bonita do Laço de Fita”, além de propor outras atividades temáticas. Outros relatos mencionaram episódios de xingamentos entre crianças e situações de diferenciação com base na cor da pele e no tipo de cabelo. Esses episódios reforçam a importância de que ações antirracistas não se limitem às datas comemorativas, mas estejam inseridas de forma contínua na prática pedagógica.

As observações e conversas realizadas durante a pesquisa evidenciaram que a maioria dos(as) docentes demonstrou inquietação diante das manifestações de racismo no cotidiano escolar e das dificuldades enfrentadas para trabalhar a Lei nº 10.639/2003 com as crianças. Também foi recorrente o apontamento de lacunas na formação teórica e na oferta de formação continuada específica sobre relações étnico-raciais.

É importante reconhecer que a formação continuada, muitas vezes percebida pelos(as) docentes como uma sobrecarga, pode acabar sendo desvalorizada frente às inúmeras demandas profissionais, como carga horária extensa, cobranças administrativas e tarefas que extrapolam suas atribuições. No entanto, é fundamental compreender que a formação continuada constitui um instrumento relevante para o aprimoramento da prática docente e o fortalecimento de uma educação comprometida com a equidade racial.

Esses aspectos serão retomados e aprofundados no próximo capítulo, por meio da análise das respostas aos questionários aplicados aos(as) professores(as) participantes.

3.2. Apresentação dos Espaços de pesquisa

Nesta pesquisa, foram escolhidas duas escolas municipais: uma creche e uma escola que comporta a pré-escola e o ensino fundamental 1 (do pé I ao 5º ano), sendo a escola EMEFI Guilherme Tammerik e da instituição de educação infantil EMEI Lar Infantil. Ambas localizadas em um bairro periférico de fácil acesso ao centro da cidade. As escolas foram

selecionadas por contemplarem a etapa de educação infantil e estarem no mesmo bairro, permitindo que as crianças que frequentam os maternais 2 na EMEI continuem a pré-escola na EMEFI. Os professores/as desse ano atuavam exclusivamente em suas respectivas escolas, embora também possam complementar a carga horária em outras instituições.

As escolas estão situadas em um bairro predominantemente residencial com vários conjuntos habitacionais, sendo um dos mais antigos da região. A população conta com um pequeno comércio local, incluindo mercados, açougue, farmácia, sorveteria, padaria, mototáxi, pequenas lojas de roupas, igrejas e alguns bares. O bairro possui transporte público de fácil acesso e as residências contam com saneamento básico. Localiza-se no município de Dracena, uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Assim, a EMEI é uma creche de pequeno porte, construída há mais de 30 anos, com 170 alunos. É administrada pela Secretaria Municipal de Educação e mantida pela Prefeitura Municipal de Dracena, responsável pela alimentação escolar, envio de recursos pedagógicos, além de manter a estrutura física e os recursos humanos da unidade. Esta escola é composta por 6 salas, sendo 2 de berçário, 2 de maternal I e 2 de maternal II, com um total de 38 professoras e 1 professor.

Já a EMEFI possui 295 alunos, 18 salas de aula e 36 docentes. A escola dispõe de uma quadra, pátio espaços onde fica o refeitório, e as salas de aula destinadas à pré-escola são separadas das salas do ensino fundamental, ficando as salas em um espaço separado com portão e muros, podendo compartilhar a quadra, o refeitório e sala de vídeo. Os horários de intervalo (recreio) são diferenciados, sendo o das crianças de pré-escola no primeiro horário, após as crianças das salas de 1º a 5º ano. A escola funciona em período integral. Conta com 5 salas de pré-escola 1 e 2, onde as crianças têm aulas com as professoras da sala no período matutino e com professores especialistas (música, artes e informática) no período vespertino, totalizando 5 professores/as.

3.3. Quem são os/as professores/as? Conhecendo os/as participantes da pesquisa

Os/as participantes da pesquisa são professores/as e que lecionam nas turmas de maternal 2 e Pré-escola 1 e 2, da escola EMEI e EMEFI. Foram selecionados/as por meio de critérios de inclusão e exclusão, distribuídos em três categorias para delimitar os sujeitos da pesquisa. Assim, no total de 75 professores/as, 64 excluídos da pesquisa e 11 professores/as selecionados.

Os critérios de inclusão são: I - o participante deve ser docente da educação básica (Educação Infantil); II - atuar em instituição educacional localizada na região periférica de Dracena; III - lecionar nas turmas de Pré-escola I e II e Maternal II. Os critérios de exclusão são: I - não assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); II - não ser

docente de Educação Infantil que atue em instituição educacional localizada na região periférica de Dracena; III - não lecionar nas turmas de Pré-escola I e II e Maternal II.

Foram convidados/as 11 participantes para a pesquisa. Contudo, apenas uma pessoa não entregou o questionário, justificando a falta de tempo para responder. Apesar de reconhecer a importância da temática e da pesquisadora ter se disponibilizado em outros momentos para aplicar o questionário, a entrega não foi realizada. Dessa forma, 10 participantes concluíram e entregaram os questionários respondidos. O convite para participar da pesquisa foi feito pessoalmente, durante visitas às escolas de Educação Infantil.

Nessas visitas, conversei com as diretoras e coordenadoras. Após realizei visitas nas escolas observando os/as professores/as em alguns momentos de sua rotina, como sala de aula, sala de estudo, atividades no pátio da escola e horário das refeições das crianças que são ofertados pelos/as professores/as. Posteriormente, participei de dois encontros de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) em cada escola. No primeiro encontro, apresentei-me, expliquei o problema de pesquisa e convidei professores/as a participarem. No segundo encontro, realizei a aplicação do questionário semiestruturado.

O questionário aplicado foi composto por 10 perguntas, sendo 7 de múltipla escolha e 3 dissertativas. No primeiro momento, as 7 perguntas de múltipla escolha abordaram características dos/as participantes, como gênero, religião, idade, estado civil, raça/etnia e renda familiar. Esses dados foram coletados para compreender o perfil dos profissionais participantes e conhecer a formação inicial desde grupo de docentes, com intuito de analisar a importância da formação para a prática pedagógica em sala de aula, na interação entre teoria e prática.

Quadro 3. Informações Sociodemográficas dos/as Participantes

Professor/a	Sexo	Idade	Estado civil	Raça/etnia	Religião	Renda familiar	Formação Inicial
Número 1	F	59	Não declarou	Pardo	Seicho-No-Ie	1 a 3 salários min.	Pedagogia
Número 2	F	44	Solteira	Preta	Católica	4 a 6 salários min.	Letras
Número 3	M	30	Solteiro	Branco	Não declarou	1 a 3 salários min.	Pedagogia
Número 4	F	40	Casada	Branca	Católica	1 a 3 salários min.	Pedagogia
Número 5	F	42	Viúva	Branca	Evangélica	1 a 3 salários min.	Magistério

Número 6	F	60	Casada	Branca	Católica	4 a 6 salários min.	Pedagogia
Número 7	F	30	Casada	Branca	Católica	4 a 6 salários min.	Ciências
Número 8	F	60	Viúva	Parda	Evangélica	4 a 6 salários min.	Letras
Número 9	F	42	Casada	Branca	Católica	1 a 3 salários min.	Magistério
Número 10	F	35	Solteira	Parda	Não declarou	1 a 3 salários min.	Letras
Número 11	F	40	Solteira	Preta	Evangélica	1 a 3 salários min.	Engenharia de Produção

Fonte: Autoria própria, 2025.

Acima encontra-se os resultados dos dados coletados por meio do quadro de informações sociodemográficas dos/as participantes, a fim de ilustrar de forma mais clara os dados informados.

Em relação ao sexo foram 10 professoras e 1 professor, sendo no total 11. Constatou-se que o gênero predominante entre os participantes é o feminino, com apenas um participante do gênero masculino. É relevante ressaltar que a forte presença da mulher nesta etapa da educação prevalece, reforçada pela ideologia do cuidado como uma função exclusiva da mulher, moldada pela influência do patriarcado, conforme discutido no primeiro capítulo. De acordo com Pereira e Campos (2015), no século XX, a mulher passou a integrar a produção em massa das indústrias e os setores da economia, vendendo sua força de trabalho. Isso fomentou a criação de instituições para crianças e também o ingresso dessas mulheres como funcionárias, o que também contribuiu para a determinação da caracterização dos gêneros. Assim, a função da mulher não se limitou mais exclusivamente à posição de cuidadora, vinculada ao papel de maternal.

Qual a idade dos/as professores/as?

No quesito idade, 2 professoras têm entre 21 a 30 anos, 3 professoras entre 30 e 40 anos e 6 professores têm entre 30 e 60 anos, com maior incidência na faixa de 40 a 50 anos. A ausência significativa de professores/as com menos de 30 anos, conforme apontado no questionário respondido, reflete a baixa procura pela profissão docente.

Essa tendência decorre da desvalorização da carreira, que não oferece incentivos suficientes para atrair jovens que concluem o ensino médio.

Almeida, Tartuce e Nunes (2014) explicam que a docência tem deixado de ser uma opção profissional para os jovens. Os autores destacam que diversos fatores interferem nesse posicionamento, especialmente na área da Educação Básica, essencial para o desenvolvimento social e econômico do país. Conforme afirmam os autores supracitados (2014, p. 107):

É importante que as discussões sobre a atratividade da carreira docente considerem as fortes contradições evidenciadas pelas pesquisas relativas ao “estar professor”, que oscilam entre satisfações e frustrações, entre opção e necessidade. Os sentimentos de desconforto profissional construídos pelos professores em exercício são consubstanciados em representações que extravasam de comentários e atitudes e impactam os jovens no convívio cotidiano com seus professores e extrapolam para outros conjuntos sociais.

A profissão docente, embora muitas vezes enaltecida pela mídia quanto à sua importância para a educação para as crianças, apresenta, na prática, um cenário marcado pela desmotivação e pela desvalorização dos profissionais.

Nesse contexto, surge a pergunta: como mudar esse cenário, se a profissão docente é percebida como menos motivadora em comparação com outras carreiras de nível superior?

Assim, entende-se que “ser professor” vai além de reconhecer verbalmente sua importância para a sociedade. É fundamental dar mais atenção às condições de trabalho e atuação desses profissionais, promovendo mudanças concretas que valorizem a profissão no cenário educacional.

Qual estado civil dos/as professores/as.

Quanto ao estado civil, os/as professores/as informaram que cinco (5) são casados/as, três (3) solteiros/as, viúvo/a e apenas um/a não tendo declarado seu estado civil.

Qual é a renda familiar dos/as professores/as participantes?

A partir desse quadro, observa-se que a maioria das famílias dos/as participantes têm uma renda de 1 a 3 salários mínimos. Isso exige uma reflexão sobre a valorização do magistério e a efetivação da legislação em prol do Piso Nacional.

Conforme o Ministério da Educação (MEC), em 2023, pela Portaria nº 1.086, de 12 de junho de 2023, ocorreu a 9ª reunião do Fórum Permanente para Acompanhamento da Implantação da Política do Piso Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. O objetivo da reunião foi discutir indicadores e informações de estudos sobre a situação dos docentes no Brasil, além de promover debates para ações futuras. A estimativa do Piso salarial, pela Portaria nº 61, de 31 de janeiro de 2024, prevê um aumento de 3,62% sobre o novo piso salarial dos/as professores/as da educação básica, com um salário para 40 horas semanais de R\$ 4.580,57 (Brasil, 2024).

Sabe-se que uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 17, destaca a valorização dos/as profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, equiparando o rendimento médio desses docentes aos de outros profissionais com escolaridades equivalentes, até o final do sexto ano de vigência. No entanto, houve um aumento significativo em comparação com outros ajustes salariais dos docentes, embora o PNE tenha sido aprovado em 2014. Mas a questão é: o piso salarial chegou a todos os docentes de diferentes estados?

De acordo com a pesquisa de Barbosa, Jacomini e Minto (2024), no cumprimento das metas 17 e 18 da vigência de 2014 a 2024 do PNE, a meta 17 deveria trazer uma remuneração significativa para o magistério, além de reconhecimento social, ao equiparar o rendimento médio dos docentes ao dos/as profissionais com formação equivalente. No entanto, nem todas as regiões avançaram na implementação dessa meta, resultando em um ganho pequeno para o magistério, o que indica que a meta não refletiu, de fato, a valorização docente. Os autores propõem a necessidade de avanços nas legislações e sugerem que, na próxima vigência, seja contemplada uma verdadeira valorização do magistério, especialmente no que diz respeito à remuneração, com o cumprimento efetivo dessa lei.

Portanto, destacamos que a valorização do magistério, que tem sido debatida há muito tempo pelos governantes, ainda está em um estágio lento de progressão. Embora tenha havido uma remuneração significativa, isso reflete a desigualdade, desqualificação e exploração do trabalho docente, sendo necessária a defesa de políticas educacionais que realmente visem à democracia e a uma sociedade mais justa.

Como as/os professores/as se autodeclararam em relação à religião?

Quanto às religiões, observa-se que a maioria dos/as professores/as declarou ser católica, seguida pela evangélica. Além disso, duas pessoas indicaram não ter religião definida, e uma é adepta do Seicho-No-Ie.

É importante considerar a influência histórica da Igreja Católica no Brasil desde a chegada dos portugueses ao território brasileiro. Conforme destacam Tavares e Machado (2020), a religião católica exerceu forte impacto desde a expansão marítima, marcada não apenas por interesses econômicos e sociopolíticos, mas também pela intenção da Igreja em catequizar povos estrangeiros. Nesse contexto, ganha relevância a atuação da Companhia de Jesus, especialmente após o período da Reforma. Esse legado é evidente, por exemplo, na quantidade de feriados religiosos católicos no Brasil, como Corpus Christi e o dia da padroeira do país, Nossa Senhora Aparecida.

Por outro lado, dois professores/as indicaram não ter religião definida. Os autores explicam que, desde 1891, o Brasil é um país laico, influenciado por movimentos históricos

como o Renascimento, o Iluminismo e a Revolução Francesa. O Renascimento Cultural foi fundamental para transformar a mentalidade medieval, colocando o homem como centro do universo e promovendo o racionalismo e o cientificismo. O Iluminismo, por sua vez, defendeu maior liberdade nas esferas econômica, política e religiosa. Assim, a laicidade surgiu como resposta ao poder e aos abusos exercidos pelo clero e pela Igreja.

Apesar disso, concordando com os autores, é inegável que a Igreja Católica desempenhou um papel significativo na formação histórico-cultural da sociedade brasileira. Nos últimos anos, observa-se um grande crescimento do neoconservadorismo no Brasil, marcado por ideias e posturas conservadoras, alicerçadas na insistência pela preservação da chamada "família tradicional". Essa nova fase do conservadorismo religioso, conhecida como neoconservadorismo, está aliada às mídias, ao mercado e à tecnologia, sendo embasada em uma doutrinação religiosa.

Cunha et al. (2020, p. 43) destaca que a referência ao neoconservadorismo no Brasil corresponde:

[...] às reações a transformações socioculturais que o país experimentou, em especial a partir dos anos 2002, com a abertura e a potencialização de políticas voltadas para direitos humanos e gênero. O prefixo 'neo' se deve à forma como as lideranças evangélicas se apresentam: como pertencentes aos novos tempos, em que a religião tem como aliados o mercado, as mídias e as tecnologias – mas que se revelam defensoras de um conservadorismo explícito e discursos de rigidez moral, visando a conquista de poder na esfera pública.

A presença da vertente cristã evangélica nas mídias e na política, conforme Cunha (2020), não deve ser encarada como uma ameaça, mas como um fator revelador do processo democrático que se intensificou no Brasil após o fim da ditadura militar, dentro do pluralismo do estado laico. A autora argumenta que a possibilidade de outras religiões ocuparem espaço no debate público, por meio de confrontos e discussões, abre caminho para mudanças e novas ideias. No entanto, é a ausência de debate e de expressão das diferentes vozes que deve ser considerada problemática, pois ignora a variedade de grupos com distintas origens e práticas.

Nesse contexto, é fundamental valorizar e respeitar as religiões de matriz africana. A informação no gráfico de duas pessoas não possui religião definida leva à necessidade de refletir sobre a ausência de menções a essas religiões. Esse ponto remete à questão do racismo e da intolerância religiosa contra as práticas de religiões de matriz africana no Brasil. Como país laico, é imprescindível reconhecer que essas religiões fazem parte da matriz cultural brasileira e demandam visibilidade e respeito no debate público.

Como as/os professores/as se autodeclaram em relação à Raça/Etnia?

Pode-se perceber que o maior percentual corresponde às pessoas que se autodeclaram pardas, sendo incluídas no grupo de pessoas negras, conforme a classificação adotada pelo

IBGE. A autodeclaração racial segue a classificação de raça/etnia utilizada pelo instituto: preta, parda, branca, amarela e indígena. Nesse sentido, entre os/as professores/as informados, quatro se declararam brancos, cinco pardos e dois pretos.

A Figura 1 apresenta a proporção da população residente no Brasil entre 1991 e 2022, evidenciando um aumento significativo na autodeclaração de pardos e pretos. Em 2022, aproximadamente 92,1 milhões de pessoas se autodeclararam pardas (43,0% da população brasileira), 20,6 milhões pretas (10,2%), 1,7 milhão indígenas (0,8%) e 1 milhão amarelas (0,4%). Isso demonstra que mais da metade da população brasileira se autodeclara parda ou preta (IBGE, 2022).

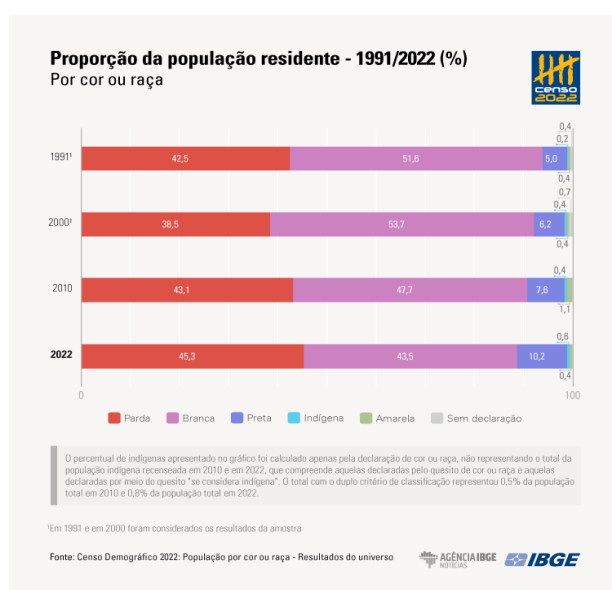


Figura 1: População por cor ou raça (IBGE, 2022).

Isso leva a refletir que a população negra constitui a maioria da população brasileira, no quadro, pode-se perceber que o maior número de pessoas se autodeclara pardas, são inseridas no grupo de negros, conforme os dados do IBGE. Será que podemos interpretar esses índices como uma melhoria na visibilidade da população negra? Quando observamos a cultura de matriz africana, o sentimento de pertencimento e valorização está realmente mais acentuado nessa parte da população afro-brasileira?

A resposta é tanto afirmativa quanto negativa. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2019), a intervenção pública por meio de ações afirmativas adotou os critérios de identificação de raça/cor definidos pelo IBGE, utilizados como base para definir os beneficiários dessas políticas. Esses critérios, embora apresentem qualidades e limites, permitem evidenciar desigualdades raciais e sua reprodução ao longo do tempo e no espaço. Esse modelo, apropriado e instrumentalizado pelo movimento negro, abriu espaço para políticas de combate ao racismo e promoção da igualdade racial no território árido da política institucional brasileira.

Falar sobre a visibilidade negra implica desafiar diversos aspectos, como o racismo e sua naturalização. Debater esse tema em espaços sociais que historicamente negligenciaram melhorias na qualidade de vida dessa parcela da sociedade possibilita, de certa forma, reconstruir a escuta e o respeito ao outro.

Essa talvez seja uma das principais conquistas não declaradas da política de ações afirmativas: desfazer as acomodações históricas, desestabilizar instituições e socializar a insegurança que sempre fora um “patrimônio” objetivo e subjetivo dos grupos subalternizados. O mero deslocamento de corpos negros por espaços sociais historicamente monopólicos, se não produz revoluções, obriga a sociedade a pensar, a falar sobre aquilo que, durante tantos anos, se evitou pronunciar (Brasil, 2019, p.26).

Para Munanga (2002), a negritude, embora tenha origem na cor da pele, não se limita à consciência da diferença de pigmentação entre negros e brancos ou outros grupos raciais. Ela está profundamente ligada à história da população negra e àquilo que o mundo ocidental branco construiu em relação a esse povo. A negritude não é apenas a expressão da cultura de povos de pele negra, mas também uma resposta histórica à desumanização, ao uso político e à negação da existência dessa cultura.

Essa perspectiva conecta-se ao pensamento de Leite (2002) no livro *O caráter nacional brasileiro*. A história desempenha um papel essencial na tomada de consciência de um povo. O caráter nacional, como discutido em capítulos anteriores, emerge quando um povo se torna protagonista de sua própria história. A ideologia ocidental branca, que historicamente tentou moldar a imagem da população negra, é apenas um obstáculo no processo pelo qual uma nação pode se posicionar entre as outras. Esse mesmo povo, que é livre, possui autonomia necessária para ressignificar essa história.

O sentimento de pertencimento e valorização é influenciado pela história contada, mas a população brasileira tem a capacidade de reconstruir essa narrativa e transformá-la por meio de lutas em sua realidade.

Qual é a formação inicial desses/as professores/as de Educação Infantil?

A respeito da formação inicial, a maioria dos/as professores/as possui formação em Licenciatura em Pedagogia, com dois/as graduados/as em Magistério, três em Letras e um/a em Ciências e um/a em Engenharia de Produção.

A Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) visa estabelecer uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores/as da educação básica possuam formação específica de nível superior, por meio de cursos de licenciatura na área em que atuam. Entre as estratégias destacadas, temos: a elaboração de um plano estratégico que diagnostique as necessidades de formação desses profissionais e a capacidade de atendimento; a implementação de programas específicos de formação para

atuação em escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas, e para a educação especial; além da criação de uma política nacional de formação continuada para esses profissionais, bem como para outros segmentos que não fazem parte do magistério, em regime de colaboração entre os entes federativos (Brasil, 2014).

De acordo com Gatti (2014), o curso de formação inicial precisa ser pleno e considerar as características particulares e específicas da profissão docente. Formar professores/as significa enfrentar as dificuldades epistemológicas, mesmo em contextos mais desafiadores, a fim de proporcionar o conhecimento necessário para iniciar o trabalho na educação básica. Isso envolve tanto os saberes disciplinares quanto os saberes pedagógicos, criticando a valorização exclusiva da formação disciplinar de forma indiscriminada. O conhecimento disciplinar não deve ser visto como inferior ou simplificado, mas deve abranger diferentes aspectos que não formam apenas especialistas. Esse modelo acaba segregando a formação nas áreas de conhecimento específico e pedagógico, com pouco tempo dedicado à prática docente, à didática escolar e ao aprendizado dos estudantes, desvalorizando o trabalho que esses profissionais irão desempenhar.

Portanto, a formação inicial, como estabelecido pelo PNE, deve garantir que todos/as os/as professores/as possuam formação de nível superior. No caso da maioria dos profissionais em questão, observamos a Licenciatura em Pedagogia. Os currículos desses cursos devem preparar esses profissionais para atuar com qualidade, permitindo que integrem teoria e prática pedagógica, sem se limitarem a serem apenas especialistas.

3.4. Racismo, Lei 10.639/2003 e formação continuada: percepções de docentes da Educação Infantil sobre as relações étnico-raciais

No segundo momento, realizou-se uma reflexão a fim de analisar como os/as participantes percebem o racismo na Educação Infantil, identificando possíveis implicações na constituição da identidade da criança negra, compreender a percepção dos/as participantes sobre a lei de nº10.639/2003 e sua aplicabilidade a prática no cotidiano escolar e identificar a oferta de formação continuada e a percepção dos/as participantes sobre sua relevância para a prática pedagógica.

Dessa forma, a análise foi conduzida com base nas respostas fornecidas pelos/as participantes a três perguntas:

- Pergunta 1, O que você entende por racismo nesta etapa da educação?
- Pergunta 2, Qual sua concepção sobre a lei 10.639/2003?
- Pergunta 3, A secretaria local fornece formação continuada para a etapa de Educação Infantil com a temática étnico-racial? () Sim () Não Você acha importante formação continuada com esta temática? Explique:

Análise da Questão 1: O que você entende por racismo nesta etapa da educação?

Professor/a 1: A discriminação se manifesta no desprezo pela história e pela cultura de crianças afrodescendentes, indígenas, migrantes e crianças que vivem no campo, etc.

Professor/a 2: Acredito que o racismo nessa etapa é algo inconsciente, é um estranhamento devido à falta de naturalização e presença do diferente nas brincadeiras. Por exemplo, crianças que nunca brincaram com bonecas negras, quando apresentadas a esses brinquedos, oferecem resistência, não querem brincar, preferem outras bonecas com as quais estão familiarizadas.

Professor/a 3: A maioria das crianças da faixa etária na qual trabalho não tem atitudes racistas, porém na minha concepção quando elas apresentam estes comportamentos é imitando adultos do seu meio. Neste caso o racismo aparece na falta de autoaceitação, escolher bonecas com pele clara, debocha de amigos por sua aparência física, ou deixa de lado alunos de pele negra.

Professor/a 4: Consigo entender observando que as crianças já apresentam e demonstram tipos de preconceito tanto as brancas quanto as negras, por meio de gestos, situações cotidianas, palavras. Acredito que trazem de seus lares é do círculo que vivem

Professor/a 5: O racismo está presente na sociedade, na escola. É importante desenvolver trabalhos que conscientize as crianças desde a primeira etapa da educação.

Professor/a 6: Nesta etapa não observo nenhuma diferença de tratamento entre as crianças. Todos interagem entre si, sem ter qualquer tipo de preconceito.

Professor/a 7: A dificuldade que a criança olha para a criança negra, demonstra dificuldade em pegar na mão, sentar na mesma mesinha e até fala para a outra criança não chegar perto.

Professor/a 8: Não considerado ter observado racismo nesta etapa da educação. Como professora de maternal 2, essa faixa etária não pratica racismo.

Professor/a 9: Racismo é presente de diversas maneiras, preconceito racial está em todas as classes sociais. A criança desde pequena já tem um olhar e até a fala e tem que ser trabalhado desde a seres iniciais.

Professor/a 10: Em meio de usos de expressões racistas por xingamento ou comparação absurdas repetidas por amigos, ou familiares.

Professor/a 11: Nesse momento começa a perceber a diferença das cores(pele) e também a textura dos cabelos acompanhada de falas e risadas sobre essas diferenças.

As respostas à pergunta de número 1 indicam que a maioria dos/as docentes (professores/as 2, 4, 7, 9, 10 e 11) reconhece a existência do racismo, do enraizamento na sociedade e a presença no ambiente de Educação Infantil.

Para Oliveira e Abramowicz (2010), o racismo presente na Educação Infantil difere daquele encontrado no Ensino Fundamental, pois se manifesta nas relações afetivas, nas brincadeiras, no acolhimento e no carinho do/a professor/a, no que as autoras denominam como “paparicação” direcionada de forma excludente às crianças negras e brancas. As autoras explicam (2010, p.221):

O racismo presente na educação infantil aparece de forma um pouco distinta daquela encontrada no ensino fundamental. Enquanto na escola o desempenho escolar mais baixo das crianças negras é fator identificador do racismo no ensino fundamental, na educação infantil, o racismo aparece nas

relações afetivas e corporais entre adultos e crianças e nas brincadeiras espontâneas destas, já que sabemos que o jogo é uma prática fundamental nessa faixa etária. Mas devemos considerar que essas situações também podem ser encontradas nas crianças e nos adolescentes do ensino fundamental e médio.

Nas brincadeiras da Educação Infantil, o racismo se manifesta quando, por exemplo, crianças negras são frequentemente designadas como empregadas domésticas, ou quando crianças brancas evitam dar as mãos às negras. Assim, o racismo, na primeira infância, incide diretamente sobre o corpo, na forma como ele é tocado, acariciado ou rejeitado.

Os/as docentes também identificam essas formas de manifestação do racismo e seus impactos negativos na vida das crianças. Tais manifestações são percebidas nas interações entre as crianças, nas atividades cotidianas e nas brincadeiras. Um exemplo mencionado foi a resistência de crianças negras em brincar com bonecas negras, optando, em sua maioria, por bonecas brancas. Essa preferência é atribuída à falta de representatividade, uma vez que as crianças tendem a brincar com aquilo que lhes foi apresentado como positivo e digno de admiração. Isso pela persistência das representações negativas sobre o negro que embasada como a autora Gomes (2019), em uma ideologia de cor e corpo, que é associado negro a sujeira e a pobreza, “[...] o sujeito negro precisa estar sempre bem apresentado para ser respeitado, ser ouvido e, principalmente conseguir emprego.

Além disso, os/as participantes relataram a ocorrência de falas e risadas pejorativas de cunho racista, que reforçam atitudes discriminatórias no ambiente escolar. O impacto do racismo na autoestima e na identidade da criança negra foi destacado na fala do/a professor/a 11, que apontou: “[...] começa a perceber a diferença das cores(pele) e também a textura dos cabelos [...]”. Essa percepção evidencia que, já na Educação Infantil, as crianças começam a reconhecer as diferenças entre si e os outros. No entanto, essas diferenças, que deveriam ser valorizadas como parte da diversidade humana, frequentemente são usadas para reforçar exclusões e discriminações, fundamentadas em padrões socialmente construídos e aprendidos como ideais.

Entende-se que a “diferença” está associada à formação da identidade da criança pequena, pois ambas são dependentes das representações sociais que ocorrem cotidianamente, por meio de vivências que se manifestam dentro e fora do ambiente da Educação Infantil. Quando essas vivências são marcadas pela exclusão, contribuem para a formação de uma identidade negativa. Veiga e Silva (2023, p.45) afirmam:

Sentir-se integrante de um determina do grupo com características fenotípicas e culturais implica vivenciar um processo de interação que ressalte nossa cultura materna e valorize estas características; ações que nem sempre são estabelecidas com bebês e crianças bem pequenas nas creches, visto que, ainda, centralizam-se em uma perspectiva cultural eurocêntrica, em que se busca a formação de um único modelo de ser e existir.

De acordo com as autoras, a instituição escolar de Educação Infantil é responsável por disseminar a cultura tida como dominante e as ideias etnocêntricas, por meio de um processo homogeneizador. Isso se evidencia na forma como os/as professores/as acolhem crianças negras e não negras, e na necessidade de compreender a cultura como culturas, reconhecendo os encontros das diferenças e adotando uma perspectiva plural, em vez de conceber a cultura como algo homogêneo.

Segundo Cavalleiro (2001), a criança negra enfrenta diariamente situações de violência que dificultam a construção de uma identidade positiva. Em contraste, a criança branca é constantemente ensinada a se perceber como superior, com mensagens cotidianas que reforçam essa premissa. Embora a prática racista não tenha origem na escola, esse ambiente muitas vezes contribui para seu reforço. É nas relações escolares que se difundem valores, crenças, comportamentos e atitudes hostis em relação à população negra, comprometendo a aceitação e o reconhecimento dessa comunidade por parte de toda a instituição.

Os/as participantes também observam que tanto crianças brancas quanto negras podem adotar posturas racistas. Na fala do/a professor/a 4: “[...] demonstram tipos de preconceito tanto as brancas quanto as negras”. Conforme as DCNERE (2004), essa constatação deve ser analisada no contexto da ideologia do branqueamento, que, no pós-abolição, esteve associada a políticas que promoviam essa visão. Tais políticas colocavam as pessoas brancas em um grau de superioridade, desde aspectos relacionados à inteligência até a condição humana, levando as pessoas negras a reproduzirem o preconceito do qual são vítimas.

Os/as participantes também observam que tanto crianças brancas quanto negras podem adotar posturas racistas. Na fala do/a professor/a 4: “[...] demonstram tipos de preconceito tanto as brancas quanto as negras”. Conforme as DCNERE (2004), essa constatação deve ser analisada no contexto da ideologia do branqueamento, que, no pós-abolição, esteve associada a políticas que promoviam essa visão. Tais políticas colocavam as pessoas brancas em um grau de superioridade, desde aspectos relacionados à inteligência até à condição humana, levando as pessoas negras a reproduzirem o preconceito do qual são vítimas.

Isso evidencia a percepção de que o ambiente escolar, sendo um espaço conflituoso, é também um lugar onde se perpetuam diferentes formas de exclusão, incluindo o racismo. As práticas educativas podem refletir esse contexto, diferenciando o tratamento dado à criança negra, à criança negra e gorda, à criança considerada “bonita”, à “educada” ou à “indisciplinada”, sendo que o poder disciplinar atua sobre o corpo de forma individualizada.

Na pesquisa de Oliveira e Abramowicz (2010), os dados revelaram que a creche funcionava a partir de práticas educativas baseadas em uma micropenalidade do corpo, fundamentadas em um ideal de sociedade homogênea. Um corpo negro tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente, em relação a um modelo estético de beleza e

saúde convencionalmente estipulado como o “padrão” a ser seguido. Mesmo realizando práticas ostensivas de diferenciação, principalmente de caráter racial e estético, as professoras afirmavam trabalhar como se não houvesse diferenças, apoiando-se em uma ideologia baseada no mito da democracia racial, romantizada por falas como “todos são iguais”. Ou seja, havia um apagamento ou apaziguamento das diferenças no discurso da igualdade, além da incompreensão de que reconhecer a diferença não é o mesmo que promover desigualdade.

Há muitas legislações em vigor, a exemplo a lei 10.639/03 (Brasil, 2003), porém, nem sempre são promovidas ações que as legitimam na rotina da escola de Educação Infantil. Para atuar sobre esse tema, é preciso ir além da legislação, promover ações diárias, ações que devem ir ao encontro do combate ao racismo (Dias, 2012).

Para Almeida (2019), em uma sociedade que o racismo está presente na vida cotidiana, as práticas racistas já estão colocadas de forma “normal”, pois governos, empresas e escolas em que não têm espaço para tratar de conflitos raciais e de gênero apenas reproduzem as práticas sociais corriqueiras, como no caso o racismo, gerando violência explícita ou de micro agressões, como por exemplos piadas, silenciamento e o isolamento, pois é estes lugares onde transmitem o privilégio e a violência racista e sexistas.

Já os/as professores/as 3, 6 e 8 contradizem esse entendimento, relatando que não há manifestações de racismo nesta etapa da educação, afirmando que as crianças não fazem distinções entre si. A professora 3 destacou: “[...] a maioria das crianças da faixa etária na qual trabalho não tem atitudes racistas [...]”, explicando tal percepção como uma falta de autoaceitação por parte das crianças. Esse posicionamento parece tratar o racismo como um caso isolado, desconsiderando seu caráter estrutural na sociedade. No entanto, em continuidade à sua fala, a professora 3 apontou que, quando o racismo ocorre, ele se manifesta como uma forma de imitação dos adultos. Os/as professores/as 6 e 8 concordaram com a visão da professora 3, também afirmando que não há manifestações de racismo nesta etapa da educação.

Munanga (2005, p.18), salienta a necessidade da ruptura do mito da democracia racial, no qual :

A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo.

Para Cavalleiro (2000) a ausência de informação, combinada com uma pretensão de conhecimento, resulta no silêncio diante da discriminação e das diferenças étnicas. Viver em

uma sociedade pautada por uma democracia racial de fachada, desprovida de qualquer compromisso com as questões étnico-raciais, faz com que as crianças aprendam as diferenças de forma preconceituosa no espaço escolar. Nota-se as falas dos/as professores/as refletem um discurso baseado no mito da democracia racial, influenciados por essa ideologia, acabam naturalizando o racismo e apenas contribuindo para a sua perpetuação.

Dessa forma, quando o/a professor/a não assume uma posição ética, dificulta-se a implementação de ações voltadas à superação de qualquer ideologia que exclua, restrinja e oprima. Esse comportamento reforça e reproduz o racismo nas relações cotidianas dentro e fora do espaço escolar. As discussões sobre as relações étnico-raciais devem permear o ano letivo como um todo, orientando as práticas pedagógicas para além dos limites da escola.

Análise da Questão 2: Qual a sua compreensão sobre a lei nº 10.639/2003?

Professor/a 1: A lei sempre muito perfeita no papel, mas na realidade a discriminação sempre vai ter, e as próprias pessoas que são discriminados e são racistas.

Professor/a 2: Penso que a lei é um importante instrumento no combate ao racismo, pois ao se trabalhar a cultura africana nas escolas joga luz sobre o tema fazendo com que os alunos a história verdadeira dos africanos e percebem as contribuições riquíssimas que eles tiveram para a formação do nosso povo e nossa cultura.

Professor/a 3: Acho ótimo, assim como qualquer lei ou projeto que trabalhe a pluralidade de nossa população.

Professor/a 4: Na minha concepção seria o principal instrumento de luta contra o racismo não só dentro do campo educacional, mas em um aprendizado para a vida.

Professor/a 5: A lei existe, mas ainda falta muito para ser colocado em prática.

Professor/a 6: Concordo com o sistema de cotas para reduzir a desigualdade, mas não com cotas raciais, pois isso leva para o pior tipo de racismo.

Professor/a 7: Penso que sendo lei podemos chegar a um ponto de exclusão do preconceito e do racismo.

Professor/a 8: Foi importante para conscientização das pessoas sobre as desigualdades sociais no racismo.

Professor/a 9: Na teoria funciona, mas, na prática, raramente.

Professor/a 10: Conheci para fins de concurso apenas.

Professor/a 11: Não tinha conhecimento da obrigatoriedade, mas é algo que acrescenta e tem como base prevenir e sanar problemas causados pelo racismo.

Os depoimentos dos/as professores/as destacam percepções diversas sobre a Lei nº 10.639/2003, revelando tanto reconhecimento de sua importância quanto críticas relacionadas à sua implementação prática.

A maioria dos/as docentes valoriza a Lei nº 10.639/2003 como um instrumento fundamental no combate ao racismo e na valorização da história afro-brasileira. Isso é evidenciado nas falas dos/as professores/as 2, 3, 4, 7 e 8. Enfatizam o papel da lei em promover conscientização, educação para a diversidade e ressignificação das contribuições da população negra para a formação cultural e histórica do Brasil. Como mencionado pelo/a

professor/a 2, “[...] a lei é um importante instrumento no combate ao racismo, pois ao se trabalhar a cultura africana nas escolas joga luz sobre o tema [...]” e na fala do/a professor/a 7, “[...] lei podemos chegar a um ponto de exclusão do preconceito e do racismo”.

Munanga (2005) argumenta que, embora nenhuma legislação seja capaz de erradicar atitudes racistas profundamente enraizadas, a educação tem o potencial de desconstruir mitos de superioridade e inferioridade racial introjetados por culturas racistas. Assim, a Lei nº 10.639/2003 surge como uma ferramenta essencial para fomentar essa conscientização.

Por outro lado, professores/as como 1, 5 e 9 reconhecem a relevância da lei, mas apontam desafios em sua aplicação. Como mencionado, “a lei sempre muito perfeita no papel [...], mas [...] a realidade a discriminação sempre vai ter” (Professor/a 1), e “na teoria funciona, mas, na prática, raramente” (Professor/a 9). Gomes (2005) destaca que superar essas dificuldades exige uma postura crítica dos educadores/as e formação continuada que vá além de leituras superficiais, proporcionando subsídios para enfrentar o racismo estrutural presente na educação.

A fala dos/as professores/as 10 e 11 revelam lacunas na formação inicial docente, que admite o/a professor/a 11 não tinha conhecimento de sua obrigatoriedade e afirmando o/a professor/a 10 que conheceu a lei “[...] apenas para fins de concurso”. Isso evidencia a necessidade de inserir a temática da educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de formação de professores/as, como recomendado pela Resolução CNE/CP 1/2004. Essa norma destaca a obrigatoriedade de abordar a educação para as relações étnico-raciais nas instituições de ensino superior, incluindo disciplinas e atividades curriculares relacionadas à temática.

Por fim, o/a professor/a 6 expressa uma visão crítica sobre as cotas raciais, argumentando que “concordo com o sistema de cotas para reduzir a desigualdade, mas não com cotas raciais, pois isso leva para o pior tipo de racismo”. Essa visão, que desconsidera as desigualdades históricas e estruturais que justificam as políticas afirmativas, reforça a ideologia da meritocracia, ignorando os mecanismos necessários para reparar desigualdades e promover a equidade. Dias (2003) destaca que as tensões sociais e raciais, embora ainda frágeis, refletem a necessidade de reformas educacionais que ampliem o debate sobre a desigualdade racial, promovendo uma abordagem que vá além do ensino superior e alcance a educação básica.

De maneira geral, as falas revelam que, embora a legislação seja amplamente reconhecida como relevante, sua implementação enfrenta barreiras como a falta de formação docente e a perpetuação de um currículo predominantemente eurocêntrico. Gatti (2019) ressalta que a formação docente contemporânea deve ir além do domínio técnico e científico, promovendo uma consciência crítica e a capacidade de contextualizar os desafios da realidade social. Isso reforça a necessidade de conhecer e efetivar a lei de nº10.639/2003, o que requer

diálogos coletivos e a construção de consciência crítica, especialmente no âmbito de formação de professores/as, para realizar mobilizar políticas públicas e a sociedade civil na garantia desse direito no espaço de Educação Infantil.

Análise da questão 3: A secretaria local fornece formação continuada para a etapa de Educação Infantil com a temática diversidade étnico-racial?

() Sim () Não

Você acha importante formação continuada com esta temática? Explique:

Professor/a 1: (X) Não

Sim, todas as formações são ótimas. Temos que estar atualizados e em aprendizagem constante, mas falando da temática diversidade étnico-racial, no meu pensar sempre vai existir. Acredito eu, que a lei ajuda a podar um pouco, para que não tem tantas discriminações, principalmente enquanto criança.

Professor/a 2: (X) Não

Não me recordo de nenhuma formação com essa temática. Acredito que a formação continuada é muito importante em todas as frentes que atuamos.

Professor/a 3: (X) Não

Sim, eu acho, pois em primeiro lugar ainda vivemos em uma sociedade extremamente racista, mesmo grande parte da população sendo negra. Eu faço parte da rede mais de um ano e nunca me foi ofertada tal formação. Esta formação é importante para desmitificar e valorizar a cultura e identidade de diferentes raças e culturas.

Professor/a 4: (X) Não

Sim, seria muito importante, devemos estar sempre em aprendizagem.

Professor/a 5: (X) Sim

Sim, com as formações os professores serão capacitados e orientados para orientar os educandos.

Professor/a 6: (X) Sim

Em nossa faixa etária escolar de 0 a 3 anos e 11 meses não sinto diferença entre cor. Entre elas não existem o preconceito.

Professor/a 7: (X) Não

Sim, pois às vezes percebo o preconceito vindo de alguns docentes.

Professor/a 8: (X) Não

Considero importante a formação como referida a temática.

Professor/a 9: (X) Não

Sim, mas que tinha que ter sempre curso de formação para poder realizar uma formação de qualidade.

Professor/a 10: (X) Não

Sim, pois nós enquanto professores estamos lidando com a situações racistas todos os dias, sem muito conhecimento e sem saber como devemos agir em tais acontecimentos.

Professor/a 11: (X) Não

Sim, pois muitos profissionais não estão preparados para lidar com situações e falas dentro da sala de aula. E como abordar essas crianças sobre o problema das falas? E como lidar com as crianças que sofreram com as falas e situação. Então seria necessário preparo.

A maioria dos/as docentes destacou a inexistência de formação continuada sobre a temática da diversidade étnico-racial, com apenas dois professores/as relataram ter tido acesso a esse tipo de capacitação. Esse dado evidencia uma lacuna significativa no processo de formação dos/as profissionais da Educação Infantil. A ausência de oferta formativa com essa abordagem compromete diretamente a implementação de práticas pedagógicas antirracistas e contribui para a naturalização do racismo estrutural, que se manifesta nas relações cotidianas entre docentes, alunos/as e o ambiente escolar.

Dessa forma, torna-se necessário promover formações de maneira sistemática e crítica, por meio de projetos, grupos de estudo, encontros de cine-debate, entre outras ações que possibilitem a reflexão e o enfrentamento do racismo. Quando os/as professores/as não acessam esse conhecimento, seja por ausência de oferta da secretaria de educação ou por desvalorização institucional, a escola torna-se um espaço que, muitas vezes, reforça práticas discriminatórias ao invés de combatê-las.

Os/as professores/as 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10 e 11 ressaltam a importância da formação continuada. A fala do/a professor/a 1 elucidada a necessidade do/a professor/a estar em contínuo aprendizado: “[...] temos que estar atualizados e em aprendizagem constante”. Essa perspectiva é reforçada pelo/a professor/a 9 “[...] tinha que ter sempre curso de formação para poder realizar uma formação de qualidade”. Segundo a LDB (1996), artigo 62, inciso 1º, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios são incumbidos de promover a formação inicial e continuada dos/as profissionais de magistério. Essa incumbência é reafirmada na Meta 16 do PNE (2014), que prevê a garantia de formação continuada para todos/as os/as profissionais da Educação Básica, considerando demandas e contextos específicos.

A fala dos/as professores/as 10 e 11 evidencia desafios cotidianos enfrentados pelos/as docentes na ausência de formação adequada. O/a professor/a 10 relata: "nós enquanto professores estamos lidando com situações racistas todos os dias, sem muito conhecimento e sem saber como devemos agir em tais acontecimentos". O/a professor/a 11 questiona: "como abordar essas crianças sobre o problema das falas? E como lidar com as crianças que sofreram com as falas e situações?". Gomes (2005) destaca que é fundamental que os/as professores/as compreendam conceitos como racismo, discriminação racial e preconceito para identificar e intervir em práticas racistas no ambiente escolar. Além disso, essas formações devem incluir práticas concretas, possibilitando a análise, a troca de vivências e a elaboração de estratégias de intervenção focadas na valorização da cultura negra e na eliminação de práticas racistas.

Cavalleiro (2001) enfatiza que a atitude dos/as docentes devem ser acolhedora, facilitando a permanência e participação de todas as crianças no espaço da Educação Infantil. Além disso, as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) apontam que as formações em exercício

devem assumir posicionamentos claros contra injustiças, sejam de caráter discriminatório ou racista. Tais orientações destacam a necessidade de promover uma educação antirracista nas relações interpessoais estabelecidas no cotidiano escolar, inclusive no reconhecimento positivo da diversidade racial e na revisão crítica de materiais pedagógicos, além da criação de estratégias pedagógicas voltadas para a reeducação das crianças.

Por outro lado, os/as professores/as 5 e 6 mencionam a existência de formações continuadas ofertadas pela secretaria local. O/a professor/a 5 considera essas formações importantes para "[...] capacitar e orientar os educandos". No entanto, o/a professor/a 6 apresenta uma visão que minimiza o impacto do racismo na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses: "[...] não sinto diferença entre cor. Entre elas não existem o preconceito". Essa visão representa uma forma de apagamento das diferenças, ancorada em um discurso de igualdade racial que mascara o racismo estrutural e impede o reconhecimento da diversidade. Trata-se de uma compreensão limitada, que desconsidera o modo como o racismo opera desde os primeiros anos de vida, por meio de símbolos, brincadeiras, imagens e relações.

É importante considerar que, muitas vezes, as formações não atendem às demandas reais dos/as professores/as e, em algumas situações, são ignoradas por gestores influenciados por visões religiosas ou ideológicas que evitam o debate sobre diversidade cultural e racismo. Isso revela um cenário de conservadorismo que impede avanços significativos na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Além da omissão por parte das secretarias de educação, é necessário responsabilizar também as universidades pela ausência de componentes curriculares que abordem de forma aprofundada as relações étnico-raciais, a Lei 10.639/2003 e os fundamentos da educação antirracista. Muitas instituições de ensino superior não contemplam essas discussões de maneira sistemática, comprometendo a formação crítica e reflexiva dos/as futuros/as docentes. Da mesma forma, o sistema de ensino deve garantir a inclusão dessa temática nas formações continuadas, respeitando os marcos legais e os contextos específicos das escolas públicas brasileiras.

Essa ausência de formação específica e contínua revela o baixo engajamento institucional com uma agenda educativa antirracista. Para Oliveira e Abramowicz (2010, p. 224):

[...] é importante para que os profissionais que atuam na escola, desde a educação infantil, tenham clareza de suas atuações, questionem suas práticas pedagógicas cotidianas, que, muitas vezes atreladas a um fazer acrítico, reforçam situações de racismo que interferem na constituição da autoestima positiva das crianças negras, de seu pertencimento étnico e da construção de uma sociedade mais plural e democrática, visando a que todos tenham seus direitos garantidos, inclusive de aprendizagem e de respeito por suas raízes étnicas e raciais. Ou seja, os professores necessitam escapar da ordem hegemônica produtora de desejos, estéticas, prisioneiros para realizar

práticas educativas que acolham e produzam diferença, como estratégia pedagógica.

Para Dias (2012), as formações continuadas devem proporcionar que o/a professor/a realize uma análise crítica da própria prática, estimulando uma atitude reflexiva sobre os acontecimentos do cotidiano escolar e adquirindo conhecimentos essenciais para intervir na realidade concreta da instituição. Para isso, a formação deve estar pautada na promoção de saberes que possibilitem o reconhecimento do racismo institucional e estrutural presente na sociedade brasileira, a fim de romper com a ideologia do mito da democracia racial. Tal processo requer investimentos efetivos por parte dos gestores, das secretarias de educação e a garantia de espaços institucionais que assegurem a continuidade das práticas iniciadas nos processos formativos.

Gatti (2019) alerta que formações fragmentadas e superficiais contribuem para a desqualificação do trabalho docente, reforçando uma lógica voltada mais ao lucro do que à qualidade da educação. Complementando essa perspectiva, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) afirmam que a formação docente deve ser contextualizada e voltada ao desenvolvimento humano, promovendo uma compreensão intersubjetiva que impacte positivamente a prática pedagógica.

Assim, evidencia-se a urgência de uma formação continuada que rompa com a naturalização do racismo e que enfrente o currículo eurocêntrico, predominantemente branco, que ainda rege muitas práticas educativas. Tal transformação é indispensável para garantir uma educação mais justa, plural e antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objetivo compreender as percepções de professores/as da Educação Infantil sobre a formação continuada e sua contribuição para a efetivação da Lei nº 10.639/2003, com ênfase na constituição da identidade da criança negra. O estudo foi realizado em duas instituições de ensino no município de Dracena, interior do estado de São Paulo, e contou com a participação de 11 docentes.

Partiu-se do entendimento de que o racismo, enquanto forma estrutural de opressão, afeta diretamente a constituição da identidade da criança pequena, distorcendo sua autoimagem. Muitas vezes, essa violência simbólica é reproduzida e naturalizada no espaço da Educação Infantil, sobretudo por docentes que, por falta de formação adequada, não estão preparados para reconhecê-la ou combatê-la.

No primeiro capítulo, analisou-se o contexto histórico das creches e a evolução da Educação Infantil no Brasil, evidenciando como o cuidado com as crianças foi, historicamente, associado a uma lógica patriarcal e assistencialista. A legislação,

especialmente a partir da Constituição de 1988 e da LDB/1996, contribuiu para a construção de uma nova perspectiva que reconhece as crianças como sujeitos de direitos. Nesse sentido, destacou-se a importância da Lei nº 10.639/2003, que representou um marco na valorização das relações étnico-raciais, influenciando documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017). No entanto, como observam Santos, Silva e Vieira (2022) e Justino (2023), a diversidade ainda é tratada de forma superficial.

Também se discutiu a identidade racial, considerando que, ao longo da história, a população negra foi posicionada como inferior por narrativas eurocêntricas que embasaram teorias raciais e reforçaram uma hierarquização social. Essa lógica contribuiu para a exclusão de saberes afro-brasileiros e indígenas nos espaços escolares. Bourdieu (2007) argumenta que o acesso desigual ao capital social e cultural perpetua essas dinâmicas, o que também se expressa no campo educacional. Assim, o racismo continua a categorizar e desvalorizar a população negra, impactando de forma significativa o processo de construção da identidade da criança negra, um processo agravado por práticas pedagógicas e formações docentes que não dialogam com a diversidade.

No segundo capítulo, evidenciou-se que a formação inicial e continuada dos/as professores/as da Educação Infantil apresenta diversas fragilidades. As políticas públicas ainda carecem de ações efetivas que valorizem a profissão docente e promovam uma formação crítica, reflexiva e contextualizada, que considere tanto as especificidades da infância quanto as dimensões sociais e raciais da educação. A formação não pode se restringir à aplicação de técnicas pedagógicas, mas deve promover a construção coletiva do conhecimento e o compromisso ético-político com a promoção da equidade racial. Trabalhar com a temática das relações étnico-raciais exige do/a professor/a uma postura consciente, comprometida com o enfrentamento ao racismo estrutural.

A formação continuada antirracista, nesse contexto, deve ser orientada pela construção de práticas pedagógicas transformadoras, que possibilitem a valorização do pertencimento étnico-racial, o enfrentamento das tensões provocadas pelo racismo e a promoção da igualdade de oportunidades para todas as crianças. A ampliação do repertório dos/as docentes sobre as relações raciais é fundamental para garantir uma educação pautada no respeito às diferenças e na valorização da identidade negra desde os primeiros anos escolares, ou seja, na primeira infância.

A análise de três dissertações e teses próximas ao tema desta pesquisa revelou que, apesar de avanços pontuais, a escola ainda apresenta dificuldades em cumprir o papel de uma educação antirracista. Observou-se um afastamento da criança negra de sua cultura afro-brasileira. No entanto, também foi identificado um crescente interesse de professores/as da Educação Infantil em construir práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento e a

valorização das crianças negras, mesmo diante de resistências e contextos de negação. Das 3.863 pesquisas analisadas, apenas três abordavam diretamente essa temática, todas da região Nordeste, o que revela a urgência de ampliar o debate em outras regiões do país.

No terceiro capítulo, os dados obtidos nas entrevistas com professores/as apontam que, embora a maioria reconheça a existência do racismo, poucos compreendem suas manifestações e impactos no cotidiano escolar. Destacaram-se falas sobre a percepção das diferenças de cor de pele e textura de cabelo, revelando que, desde cedo, as crianças internalizam padrões sociais hierarquizantes. O racismo se manifesta nas interações entre crianças, nas atividades pedagógicas e nas brincadeiras. Um exemplo recorrente foi a rejeição de bonecas negras por crianças negras, que preferem bonecas brancas, reflexo direto da falta de representatividade e valorização da negritude nos ambientes de educação infantil.

A efetivação da Lei nº 10.639/2003 na prática pedagógica ainda é tímida. A lei é frequentemente estudada apenas em função de concursos públicos, sem inserção concreta nos currículos de formação docente, contrariando as recomendações da Resolução CNE/CP nº 1/2004. Apenas dois dos/as professores/as entrevistados relataram ter participado de formações voltadas à temática étnico-racial. Além disso, falas que negam a existência do racismo, como as dos/as professores/as 5 e 6, revelam o desconhecimento sobre o racismo estrutural e são indicativos da influência de discursos religiosos, políticos e ideológicos que desconsideram a diversidade cultural. Isso reforça a necessidade de desconstruir não apenas narrativas, mas também comportamentos e práticas pedagógicas.

Foi identificada a ausência de referências a religiões de matriz africana nas práticas escolares, sendo predominantes as influências das religiões católica e protestante. Apesar de a maioria dos/as professores/as se autodeclararem negros/as, isso não implica necessariamente uma aproximação com essas tradições religiosas. Contudo, a visão negativa sobre elas ainda persiste, evidenciando a permanência de estereótipos e preconceitos.

Dessa forma, ressalta-se a necessidade de reconhecer a resistência histórica da população negra, superando o etnocentrismo europeu e valorizando as relações étnico-raciais. Ressignificar essa história é essencial para romper com mentalidades racistas ainda enraizadas na sociedade. O racismo, como mecanismo de poder, exclui, marginaliza e oprime — e precisa ser enfrentado com ações concretas, inclusive nos espaços formativos.

Por fim, destaca-se a urgência de que as universidades revejam seus currículos, assegurando a presença da Lei nº 10.639/2003 nos componentes curriculares. Da mesma forma, é papel dos sistemas de ensino garantir a inserção da temática das relações étnico-raciais na formação continuada dos/as docentes.

Em síntese, os dados e análises desta pesquisa revelam que a formação continuada de professores/as da Educação Infantil, orientada por uma perspectiva antirracista, é um instrumento essencial para a construção de uma educação que respeite e valorize a

diversidade. Capacitar os/as docentes para reconhecer e enfrentar as diferentes formas de racismo é condição para garantir a construção identitária de todas as crianças, especialmente das crianças negras.

A implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar é, portanto, urgente. Ela deve ser acompanhada da articulação de políticas públicas que assegurem formações continuadas de qualidade, ações pedagógicas concretas e o fortalecimento institucional das práticas antirracistas. As ações dos/as professores/as no chão da escola, assim como sua compreensão sobre o racismo, demonstram que é preciso, com urgência, consolidar o debate das relações étnico-raciais no campo da formação docente.

Entende-se que o estudo e a pesquisa sobre essa temática devem ser continuamente debatidos. Que esta proposta possa, assim, provocar outras inquietações no campo da formação de professores/as, incentivando que docentes e toda a comunidade escolar reivindiquem dos órgãos legislativos o direito à verdadeira efetivação de leis como a 10.639/2003, visibilizando e valorizando as relações étnico-raciais no cotidiano da escola de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. A; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R. **Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do ensino médio?** Revista Psicologia: Ensino & Formação, v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014.

ARAÚJO, D.K.P. **Protagonismo de crianças negras na educação infantil do campo: brincadeiras e igualdade de gênero.** Dissertação (mestrado em educação Formação de Professores), Universidade Estadual da Paraíba Campus I, CEDUC, 2021.

BARBOSA, A; JACOMINI, M. A; MINTO, C. A. **As metas 17 e 18 do PNE (2014–2024) e a valorização do magistério no Brasil.** Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 32, n. 125, p. 1-24, out./dez. 2024. e0244873.

BARBOSA, I. G; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: Abril, 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BARROS, B. T. **Educação antirracista: Reflexões e coproduções com educadores/as infantins do município de Teixeira- MG.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, p.36-105, 2023.

BAUMAN, Zygmunt (2001). **Modernidade Líquida.** Título Original: Liquid Modernity. Tradução: Plínio Dentzien, autorizada da edição inglesa publicada em 2000 por Polity Press, Oxford, Inglaterra. Jorge Zahar Editor, 2001. 258 p.

BENTO, M. A. S. **A identidade Racial em crianças pequenas.** In: BENTO, Maria Ap. S. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.

São Paulo, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, p. 98-117, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo 2022: pela primeira vez desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda**. 2022. Disponível em: <https://www.agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: set.,2024.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Inclui a obrigatoriedade de matemática—História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 14.759, de 12 de dezembro de 2023. **Institui o Dia da Consciência Negra como feriado nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/114759.htm. Acesso em: Nov.,2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 03/2004. Brasília: Ministério da Cultura, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fórum debate implementação do piso salarial do magistério**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/setembro/forum-debate-implementacao-do-piso-salarial-do-magisterio#:~:text=Piso%20salarial%20%E2%80%93%20A%20Portaria%20n,ao%20menos%2040%20horas%20semanais>. Acesso em: Jan.,2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC publica portaria para combater bullying e preconceito**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/mec-publica-portaria-para-combater-bullying-e-preconceito>. Acesso em: Dez., 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estratégia da Saúde da Família**. 2024. Disponível em: <https://www.capital.sp.gov.br/cidadao/saude-e-bem-estar/melhorias-na-saude-municipal/estrategia-saude-da-familia%20esf#:~:text=A%20implanta%C3%A7%C3%A3o%20da%20Estrat%C3%A9gia%20Sa%C3%BAde,duas%20Organiza%C3%A7%C3%B5es%20Sociais%20de%20Sa%C3%BAde>. Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020.

CAMPO, I. M; PEREIRA, F. I. **Surgimento das Instituições de Atendimento à Criança e a Mulher trabalhadora: uma relação histórica.** Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, v.3, n5, p.117-127, Janeiro a Junho de 2015.

CAMPOS, M.M. **A mulher, a Criança e seus direitos.** Cadernos de Pesquisas, nº106, p.117-127, março/1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/dG4c4PNgJfqQL49gYs89wxK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: agost.,2023.

CARVALHO, L.O.T.D. **Finalidades da Formação de professores para Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: jan.,2024.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao fracasso escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil.** 6.ed., 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.

CAVALLEIRO, E. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para o mundo melhor.** In: CAVALLEIRO, E. (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, p. 160-414, 2001.

CNE (Conselho Nacional de Educação). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Parecer CNE/CP 28/2001.** Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 13 /08/2022. CNE (Conselho Nacional de Educação).

CNE (Conselho Nacional de Educação). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana.** Parecer CNE/CP 03/2004. Brasília: Ministério da Cultura, 2004.

CUNHA, M.N. **Religião e política no Brasil nas primeiras décadas dos anos 2000: o protagonismo dos evangélicos.** Revista Fronteiras, Recife, v. 3, n. 1, p. 40-65, jan./jun., 2020.

DIAS, L. R. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo.** Revista brasileira de educação. v. 17 n. 51, p. 661-674, Set-dez. 2012.

DIAS, L. R. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais –da LDB de 1961 à lei 10.639 de 2003.** In: Jeruse Romão. (Org.). História de Educação do Negro e outras histórias. Brasília: MEC, p. 49-62, 2005.

DIDONET, V. **Creche: a que veio... para onde vai...** Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 72, p. 111-127, jul. 2001.

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

Fanon, F. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, p. 11-83, 2008.

FERNANDES, V.B; SOUZA, M.C.C.C. **Identidade Negra entre exclusão e liberdade**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. N.63.abr, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/Qxn7Fj4Q5d73gGYsQKHj4s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: junho., 2023.

FERREIRA, R. F; CAMARGO, A. C. **As Relações Cotidianas e a Construção da Identidade Negra**. PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, p. 374-389, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/CppZVmLfcpHtFr7WCNPgpGq/abstract/?lang=pt>. Acesso em :agosto., 2023.

Ferreira, M. S. **Por uma concepção crítica de infância**. Psicologia & Sociedade, 2015, 27(2), 394–403. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p394>. Acesso em: 02/04/2025.

FILIPIMI,P.V.S; ROSSI, E. R; RODRIGUES, E. **História da Institucionalização da Educação Infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 605–620, 2017.

FORMOSINHO, J; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A formação de professores como pedagogia da relação**. Didática, Currículo y Derechos de la Infância • Agosto 2020.

FRAGA, R.C.M.S. **O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação de 0 a 3 anos**. Dissertação (Mestrado em Educação de Formação de Professores) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC, 2019.

GARCEZ, S. A. **Narrativas do racismo estrutural no Brasil contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), p.24-36, 2021.

GARCÍA, C.M. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. Porto Editora, LDA. Porto, Portugal, p.18-30, 1999.

GATTI, B. A. **Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica**. In: Professores do Brasil: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, p. 177-186, 2019.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

Gil, A. C. 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GOMES, N, L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. RBPAAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão**. Ação educativa.org.br, 2012.

GOMES, N. L. **Educação Cidadã, Etnia e Raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, p. 83-96, 2001.

GOMES, N. L. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação.** In: revisada Kabengele Munanga, organizador. *Superando o Racismo na escola.* 2ª edição – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p.143-154, 2005.

GOMES, N. L. **Educação e Identidade Negra.** Aletria, p.38-47, 2002.

Gomes, N.L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Universidade Federal de Minas Gerais Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N.L. **Sem perder a raiz: Corpo e Cabelo como símbolos da identidade negra.** 3. Ed. Rev. Amp.; 1. Reimp-Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Hall, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade.** Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, p.7-21, 2006.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília, DF: Unesco no Brasil, p. 58-65, 2003.

Instituto de Pesquisa econômica aplicada – IPEA. **Boletim de Políticas Sociais – Igualdade Racial.** Brasília: IPEA, 2019. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/190821_boletim_bps_26_igualdade_racial.pdf. Acesso em: Nov., 2024.

JUSTINO, J.F. **A Base Nacional Comum Curricular e a educação das relações étnico-raciais : uma análise na Educação Infantil** .Araraquara, 2023

KUHLMANN JR. M. **Histórias da Educação Infantil brasileira.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 14 , p. 5-18, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, A. C. A. **Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais.** Dissertação(Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/46779>. Acesso em: jan., 2024.

MARTINS, A. O. **Cuidar/Educar: Formação de profissionais de creche em contexto de extensão universitária,** tese de doutorado, 2020. São Carlos. Estado de São Paulo – Brasil UFSCar.

MARX, K. **O Capital-Crítica da Economia Política.** Tradução de Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1996, p. 71-158.Vol.1.

MIRANDA, A.C.S, **Relações de gênero e étnico-raciais: uma perspectiva interseccional na Educação Infantil.** Revista da ABPN. V. 12, n.33, p. 241-256, jun-ago 2020. Disponível em : <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1011/876>. Acesso em: set., 2023.

MUNANGA, K. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania.** Movimento-Revista De educação, (12), 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32511>. Acesso em: set., 2023.

- MUNANGA, K. **NEGRITUDE E IDENTIDADE NEGRA OU AFRODESCENDENTE: um racismo ao avesso?** Revista da ABPN • v. 4, n. 8 • jul.–out. 06-14, 2012.
- MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos.** Autêntica, 3ª edição, 2009.
- MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2003.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola.** 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- Naujorks, C. J ; Silva, M.K. **Correspondência identitária e engajamento militante.** Civitas, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 136-152, jan.-mar. 2016.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.
- OLIVEIRA, F; ABRAMOWICZ, A. **Infância, raça e “paparicação”.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010.
- PACHECO, B. DUPRET, L. **Creche: Desenvolvimento ou sobrevivência?** Psicologia USP, p.103-106, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/qTd5YqXfLW4PDz34WHGkBcG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: agost., 2023.
- PIRES, S.R. **Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras de si.** Dissertação (Mestrado em Educação Centro de Ciências e Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2020.
- Santos, R. S. **O que é racismo?** São Paulo, Abril Cultural: Brasiliense, 1984.
- SANTOS, R.E. **O Marxismo e a questão racial no Brasil: reflexões introdutórias.** Lutas Sociais, São Paulo, vol.19 n.34, p.100-113, jan./jun. 2015.
- SANTOS, J. B; VIEIRA, E. P; SILVA, T. R. **As políticas curriculares BNCC e BNC - formação no contexto da educação infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais.** Revista Debates em Educação, Maceió, v. 14, n. Especial, 2022.
- SILVA, C. F; DIAS. R. L. **Formação continuada de professores de Educação Infantil e (re)educação de relações étnico-raciais: uma experiência no município de Curitiba.** Revista do Programa de Pós-graduação em Educação-Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.12, n.21, p.311-332, jan/jun 2018.
- SILVA, F.C. **Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: Caminhos necessários para uma educação antirracista.** Revista da ABPN. V. 12, n33, p. 66-84. Jun-ago 2020.
- SILVA, W. H. **O Mito da Democracia Racial: um debate marxista sobre raça, classe e identidade.** São Paulo: Sundermann, 2016.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança.** 2012. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2442_int.pdf. Acesso em: agosto., 2023.

SUZUKI, J. S. **Da Infância ao preconceito: percepção das professoras acerca das práticas de intolerância racial na Educação Infantil em Gurupi-TO Palmas.**, Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) Universidade Federal do Tocantis, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, C. V; MACHADO, H. R. **A influência da Igreja Católica no Brasil e o Estado laico.** Revista de Iniciação Científica e Extensão da Faculdade de Direito de Franca, 2020.

TONET, I. **Educação contra o Capital.** Coletivos Veredas. 3º edição, p.53-85, 2016.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** Ijuí: Unijuí, p.49-78, 2005.

VEIGA, A. A. S. C; Silva, M.R.P. **Relações raciais e a creche: um ensaio sobre a formação da identidade negra e a prática educativa.** Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 41-63, jan./jun. 2023. Universidade Federal de Santa Catarina.

VASCONCELOS, F. F.M; FÉLIX, J. **Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos na Educação Escolar: entre igualdades, a diferença.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 255-272, Jan./Abr. 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE

Caro/a professor/a, receba o convite para participar da pesquisa Formação continuada a caminho da identidade da criança negra?, desenvolvido pela mestrandia Jéssica Angélica de Melo Borges junto ao Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Saiba que qualquer momento, você pode decidir não continuar com a pesquisa sem nenhum ônus. Espero poder contar com sua vasta experiência sobre o assunto e, para isso, sugerimos que use a quantidade de linhas que julgar necessário para expor sua experiência.

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

1) Gênero: () Masculino () feminino () Não binário

Outro especifique:

2) Religião:

3) Idade: () Entre 21 e 30 () Entre 30 e 40 () Entre 40 e 50 () Acima de 60

4) Estado Civil: ()Solteira/o ()casada/o ()divorciada/o () Viúva/o

