

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ

CAROLINE DE SOUZA DO NASCIMENTO

Percepções docentes sobre educação das relações raciais na educação infantil

RIO DE JANEIRO

2020

CAROLINE DE SOUZA DO NASCIMENTO

Percepções docentes sobre educação das relações raciais na educação infantil

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosana Heringer

RIO DE JANEIRO

2020

CIP - Catalogação na Publicação

dD631p de Souza do Nascimento, Caroline
Percepções docentes sobre educação das relações
raciais na educação infantil / Caroline de Souza do
Nascimento. -- Rio de Janeiro, 2020.
111 f.

Orientadora: Rosana Rodrigues Heringer.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Relações raciais. 2. Educação das relações
raciais. 3. Percepções docentes. 4. Educação
Infantil. 5. Movimento Negro. I. Rodrigues
Heringer, Rosana, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer pelas presenças e não me desculpar pelas ausências. Ousado talvez seja essa afirmação, mas as presenças foram as que me fortaleceram para seguir nesse caminho. Tanta gente abençoada apareceu! E eu sou agradecida a todas essas pessoas! Deus, o Eterno, quem permitiu que mais uma vez eu pudesse com coragem encarar essa empreitada! Gratidão e louvor a Ele por isso!

Minha família, amigos e irmãos!

À família Nascimento, Esteves e Mendonça pelo apoio em todas as circunstâncias

Minha mãe Arilda Nascimento, minha filha Anna Nascimento, minha avó Adenir do Nascimento. Mulheres que não me permitiram perder a fé e nem desistir. Meu marido-companheiro, co-orientador-incentivador e investidor, visando sempre a longo prazo, quem me faz voar mais alto e me impulsiona a viver grandes coisas e não parar de sonhar. A você, Alexandre do Nascimento, meu Namorante, pessoa fundamental para a escrita desse trabalho e uma das minhas bases nos momentos de insegurança, de medo, de choro, de buscar com serenidade e seriedade caminhos possíveis para solucionar as questões que apareceram nesse nessa jornada. Meus primos e tios de perto pelas palavras de incentivo e orações. Minhas amigas Juliana Azanto, com seu apoio e incentivo desde a graduação e por me fazer enxergar a educação como caminho. Grande amiga e inspiração! Gisela Milagres que me acolheu no início desse ciclo me abençoando com a sua casa, seu afeto, suas orientações, sua fé, que foram para mim uma das razões para não desistir.

Às mulheres que me sustentaram em oração durante esse processo e me fizeram permanecer firme até o fim.

Às professoras, minhas queridas colegas de profissão que abrilhantaram essa pesquisa, além de me fazer compreender ir além. Além das primeiras impressões, além dos meus “achismos”. Além das denúncias, além das críticas. Me fizeram enxergar que o trabalho precisa ser coletivo.

À Luciene Lacerda, Alessandra Pio e Greysy Araújo companheiras de grupo de pesquisa, que no finzinho da caminhada pudemos nos aproximar e com simplicidade, me ajudaram a enxergar meu trabalho e identificar o que estava desconexo e que eu achava que iria ter que suprimir, mas passou a fazer sentido! Compartilhar nosso trabalho com pares é importante por isso!

À professora Lucimar Rosa Dias e a professora Iolanda de Oliveira por me fazer compreender a responsabilidade de estar em sala de aula trabalhando com crianças uma educação antirracista.

Ao professor Jairo por encorajar seu grupo de estudantes a encarar textos complexos, mas fundamentais nessa caminhada de estudo, de luta e de trabalho.

À professora Rosana Heringer por ter me selecionado para que eu então pudesse ingressar no mestrado, por sua tranquilidade para melhor conduzir a escrita do meu trabalho, especialmente quando imprevistos ocorreram.

O tempo de pesquisa é solitário, mas essas pessoas me fizeram olhar para esse momento e transforma-lo, num episódio que por mais que tenso pudesse ser, passaria.

Mais um compasso dessa partitura que é a vida de uma mulher negra, mãe, pobre, professora de crianças pequenas moradoras de favela, está sendo escrito.

Essa rede de afetos-conhecimentos materializada em pessoas, me permitiu chegar nesse ponto. Ponto este que é o de agradecer!

Gratidão!

Eu, mulher preta
Por Fabíola Oliveira

Eu, mulher preta, escrevo!

A despeito da força esmagadora do racismo que rasga as páginas da minha própria história, eu traço com fortes traços desenhos em compassos, letras em descompasso, dores e mordanças, eu escrevo para me libertar da minha própria dor.

Eu, mulher preta, existo!

A despeito da invisibilização midiática, das propagandas monocromáticas da TV, das capas de revistas que dizem - ainda que sem dizer palavra alguma - que meu nariz não serve, que meu cabelo não serve, que minha beleza não é bela, que na selva das vaidades o lugar da rainha do baile não é meu, é dela.

Eu, mulher preta, insisto!

A despeito da normatização da tragédia, eu me nego a aceitar o assassinato dos jovens pretos favelados, a banalizar as balas que se acham nos corpos da minha comunidade, a vulgarizar o sangue que lava os becos e vielas do meu território.

Eu, mulher preta, milito!

A despeito do silenciamento imposto, eu luto contra o pecado do racismo, pela reconstrução da autoestima e da agência preta dentro dos espaços, pela efetiva libertação do corpo preto intensamente subalternizado, pela visibilização da negritude afirmativa.

Eu, mulher preta, sinto!

A despeito da insensibilização dos meus sentidos, eu exerço o meu direito ao afeto, resignifico esse corpo bestializado, essa resistência ancestral violentamente animalizada e imprimo nesse corpo preto o movimento sutil, as frágeis nuances, os leves contornos desse belo corpo que, antes da carga pesada da escravização, carrega em si culturas e sabores e odores e amores.

Eu, mulher preta, oro!

A despeito da desesperança, peço o socorro constante do Santo Espírito, clamo pela renovação das boas memórias, desejo todos os dias que o sol da justiça brilhe em meu coração e dissipe essa densa nuvem da apatia que nos encobre.

Eu, mulher preta, respiro!

A despeito do estrangulamento das minhas emoções, me entrego ao Amor, esse que mais que utopia, é escolha; esse que mais que quimera, é realidade; esse que mais que destino, é trajetória, que não é fim, é meio.

Eu, mulher preta, vivo!

A despeito das estatísticas.

RESUMO

NASCIMENTO, Caroline de Souza do. Percepções docentes sobre educação das relações raciais na educação infantil. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

A pesquisa buscou identificar quais são as percepções de professoras da educação infantil atuantes em uma escola na rede municipal do município de Niterói, sobre educação das relações raciais. Entre outras atividades buscamos: analisar as percepções e experiências docentes no que diz respeito ao racismo e à educação das relações raciais na escola no âmbito da educação infantil; identificar as percepções das professoras sobre relações raciais e atuação docente frente à criança negra e a questão racial na escola; verificar quais conhecimentos as professoras têm sobre os documentos legais, no que diz respeito a educação das relações raciais, a partir das alterações feitas na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, disposta no Artigo 26-A; identificar quais os principais desafios postos para a implementação de uma educação que promova igualdade racial na educação infantil. A pesquisa foi realizada através de: a) caderno de planejamento que se transformou num caderno de campo, a partir das conversas que aconteceram com as professoras e que ocasionaram no desejo de concentrar naquele campo a pesquisa; b) realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras que apresentaram perspectivas antirracistas, além dos relatos escritos das entrevistadas e conversas informais que ocorreram durante o processo de escrita e que eram registradas no caderno de campo. O referencial teórico partiu das seguintes abordagens: 1) breve debate sobre a persistência do racismo e os desafios para a educação das relações raciais, a partir de Hasenbalg, 1979; Guimarães, 1999; Munanga, 2015; Quijano, 2005, Grosfoguel, 2016; 2) panorama sobre a Educação infantil e a questão racial, através das contribuições de Cavalleiro, 2000; Abramowicz e Oliveira, 2012; Bento, 2002; Rosemberg, 1999; Dias, 2007; 3) levantamento sobre a implementação da lei nº. 10.639/03 para a educação das relações raciais, trazendo alguns registros a partir da década de 1995 até o momento da lei constar no Artigo 26-A, na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, caminhando até os dias atuais em que novas configurações do Movimento Negro surgem, com base nos documentos legais Brasil, 2006, 2013, além de Gomes, 2005; Nascimento, 2012; Silva, 2003. A análise de dados levou em conta também a reflexão sobre saberes e condição do trabalho docente (Nóvoa, 2009; Shiroma e Evangelista 2015; Monteiro, 2001), o significado de ser professora na educação infantil e a importância de uma prática democrática (Freire, 1997; hooks, 2013; Moss, 2009). Os dados foram analisados através da abordagem de análise de conteúdo (Bardin, 1977). Os resultados revelaram importantes aprendizados e desafios colocados para a efetivação de uma educação antirracista.

PALAVRAS-CHAVE:

RELAÇÕES RACIAIS, PERCEPÇÕES DOCENTES, LEI 10.639/2003, EDUCAÇÃO INFANTIL.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Caroline de Souza do. Teacher's perceptions about education of race relations in early child education. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

The research has aimed to identify which are the perceptions about education of race relations of early education teacher's who work at a local school in the municipality of Niterói. Among other activities we aimed to: analyze the teacher's perceptions and experiences in relation to racism and to education of race relations in the school, at early education level; identify the perceptions of teachers about race relations and teaching work when it relates to black children and to race relations at school; verify which type of knowledge the teachers have about legislation in relation to education of race relations, since the changes made at article 26-A in the National Education Guidelines Act; identify which are the main challenges to the implementation of an education that promotes race equality in early education. The research has been developed through: a) notes in a planning notebook that has been transformed in field notebook, through the conversations that have taken place with the teachers and which have motivated the choice of this field work; b) development of semi-structured interviews with teachers who have presented an anti-racist perspective, and also written testimonies and informal conversations which have occurred during the research process and registered in the field notebook. The theoretical references covered the following approaches: 1) brief debate about the persistence of racism and the challenge for the education of race relations, based on Hasenbalg, 1979; Guimarães, 1999; Munanga, 2015; Quijano, 2005, Grosfoguel, 2016; 2) overview about early education and race relations, through the contributions of Cavalleiro, 2000; Abramowicz e Oliveira, 2012; Bento, 2002; Rosemberg, 1999; Dias, 2007; 3) bibliographical research about the implementation of Law 10639/2003, about education of race relations, bringing some registers since 1995, covering the approval of the law, changing article 26-A of the National Education Guidelines Act, continuing to current days in which new configuration of black movement have risen, based on legal documents Brasil, 2006, 2013, além de Gomes, 2005; Nascimento, 2012; Silva, 2003. The data analysis has taken into account the reflection about teacher's knowledge and working conditions (Nóvoa, 2009; Shiroma e Evangelista 2015; Monteiro, 2001), the meaning of being an early education teacher and the importance of a democratic practice (Freire, 1997; hooks, 2013; Moss, 2009). Data has been analyzed through the content analysis approach (Bardin, 1977). The results have revealed important learnings and challenges presented to an effective anti-racist education.

KEY WORDS:

EARLY EDUCATION; RACE RELATIONS; LAW 10639; CHILDHOOD EDUCATION.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de docentes por turma.....	p. 24
Quadro 2 – Resultados da pesquisa no Banco de Dados da CAPES.....	p. 25
Quadro 3 – Identificação das professoras.....	p. 28

LISTA DE SIGLAS

AMBEV – Companhia de Bebidas das Américas
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAP – Centro de Articulação de Populações Marginalizadas
CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
FNB – Frente Negra Brasileira
GREI – Grupo de Referência da Educação Infantil
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Leafro – Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros
MEC – Ministério da Educação
NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
ONGs – Organizações Não Governamentais
Penesb – Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME – Secretaria Municipal de Educação
TEN – Teatro Experimental do Negro
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UHC – União dos Homens de Cor
UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil
UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior

SUMÁRIO

I O início	p.13
1.1 Ser professora e o processo de “Tornar-me Negra” e intelectual.....	p. 16
1.2 “Continuar-me Negra” cursando o mestrado.....	p. 17
1.3 “Mas não se trata de um processo automático para as pessoas!”.....	p. 19
II - Abrindo caminhos	p. 22
2.1 Objetivos da pesquisa.....	p. 22
2.2 Procedimentos e Instrumentos.....	p. 22
2.3 Situando o campo de pesquisa.....	p. 24
2.4 Caminhos e percalços da pesquisa.....	p. 26
2.5 Sujeitas da pesquisa.....	p. 28
2.6 Análise de Dados.....	p. 29
III - Desmanchando blindagens	p. 33
3.1 A persistência do racismo e os desafios para a educação das relações raciais.....	p. 33
3.2 Educação Infantil e a questão racial.....	p. 44
3.3 A implementação da Lei nº. 10.639/03 para a educação das relações raciais.....	p. 53
IV – Percepções docentes	p. 63
4.1 Saberes docentes e educação infantil.....	p. 65
4.2 Professoras e identidade racial.....	p. 70
4.3 Os efeitos do racismo, caminhos de resistências, percepções de si e da criança negra.....	p. 73
4.4 Formação continuada no âmbito das relações raciais.....	p. 77
V – Ocupando os espaços	p. 82
Para continuar.....	p. 82
VI – Referências	p. 88
VII – ANEXOS	p. 95

I O início

Meu encontro com pessoas, leituras, debates, pesquisas e pontos de vista do ativismo negro sobre o racismo, preconceitos e discriminações raciais, iniciou-se na graduação, quando, no primeiro período do curso em Pedagogia, em 2010, pela Universidade Federal Fluminense, fui bolsista e integrei um grupo de pesquisas chamado Negros e Negras em Movimento. Grupo este que, antes de materializar seu trabalho em forma de oficinas para professores e estudantes, organizar debates, rodas de conversa em escolas e dentro da própria universidade, tinha como assunto principal discutir e investir na formação dos seus bolsistas, no fortalecimento de suas singularidades de mulheres e homens negros e negras, na potencialização de suas negritudes¹.

Foi nesse processo que me descobri Mulher Negra. Foi na participação daquele grupo de pesquisa que rompi amarras e passei a vislumbrar voos mais altos. Foi naquele encontro que iniciei uma caminhada de aprofundamento não apenas de conhecimentos acadêmicos e pedagógicos, mas de mim mesma e de ampliação de redes de saberes e afetos.

Com o apoio e incentivo dos coordenadores do grupo tive a oportunidade de apresentar trabalhos em eventos que marcaram minha trajetória, dos quais, os dois mais importantes foram: VII Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Brasil, em julho/2012 (COPENE) e o VIII Congresso Internacional de Educação Superior realizado em Havana, Cuba, em fevereiro/2011.

Ainda na graduação tive a oportunidade de ser formadora do Projeto a Cor da Cultura/Fase 3 (em 2013/2014) e monitora do curso de Formação de Professores oferecido pelo CEAP (Centro de Articulação de Populações Marginalizadas), em segundo semestre de 2014. Todos esses momentos foram fortalecedores do meu lugar de pertencimento e da responsabilidade que ocupo enquanto mãe, pesquisadora em prosseguir lutando por uma educação antirracista.

Em 2016, concluí o curso de especialização lato-sensu de Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola, oferecido pelo NEABI *Leafro* (Laboratório de Estudos

¹ Ao prefaciar o livro "O discurso sobre a negritude", Carlos Moore define da seguinte forma Negritude: "A Negritude é uma 'consciência-posicionamento' frente ao racismo. Além do enfrentamento do racismo em si, é uma forma de consciência contrária a todas as demarcações prejudiciais surgidas no mundo para designar um outro" (CÉSAIRE, 2010.p.37).

Afro-Brasileiros/UFRRJ), em parceria com o UNIAFRO, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O trabalho de conclusão de curso foi parte de uma pesquisa que compôs os estudos constantes no relatório de pós-doutoramento do professor doutor Alexandre do Nascimento. O trabalho se intitulou "Percepções e práticas docentes na educação das relações raciais no município de Rio Bonito".

Se tratou de uma pesquisa que envolveu aproximadamente vinte e cinco professores da rede municipal e privada do município de Rio Bonito/RJ e buscou investigar, através de questionários semiabertos, quais eram as percepções e práticas dos docentes em se tratando da aplicabilidade dos documentos legais referentes a alteração das Leis das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que incluiu os artigos 26-A e 79-B, a saber, a Lei nº. 10.639/2003², que torna obrigatório em todos os estabelecimentos o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas redes públicas e privadas.

O questionário foi dividido em três partes. Primeiro, a intenção era conhecer o professor, saber sobre qual rede de ensino lecionava, sua formação e área de atuação naquele ano. Depois, procurei saber daqueles profissionais, os conhecimentos sobre a legislação e por último descobrir como percebiam o comportamento das esferas acima da hierarquia da escola - Coordenação Escolar, Supervisão e Secretaria de Educação - sobre como faziam valer a aplicabilidade da lei e se havia apoio e/ou incentivo para que implementassem a lei. Também foi pesquisado quais eram os assuntos mais difíceis para uma abordagem em sala de aula em que se tratava de relações raciais.

Na segunda etapa do questionário com duas perguntas semiabertas foi perguntado se havia conhecimento da legislação e da alteração feita na LDB em 2003 e se concordavam. Em seguida, vinha outra pergunta se tinham presenciado algum episódio de preconceito, discriminação e racismo entre aluno e professor, professor e professor, professor e demais profissionais que atuassem na escola.

A surpresa e o saltar dos olhos foram, especialmente para essas respostas, em que 60% responderam que conheciam e concordavam com a aplicabilidade da legislação, porém, mais de 65% responderam não ter visto nenhum tipo de manifestação preconceituosa de cunho racial dentro da escola.

² Em 2008 a referida Lei foi alterada para a Lei Nº 11.645, incluindo o ensino de História e Cultura Indígena.

Como relatado anteriormente, 2010 foi um ano que marcou minha trajetória e foi o ano em que me dei conta do que se tratavam relações raciais, me descobri mulher negra e me dei conta da importância que tinha a ocupação dos espaços, especialmente os espaços tidos como de privilégio. Além de ter sido o ano em que comecei um processo de conhecimento e ampliação intelectual, em que tive acesso a leituras, compartilhamento de experiência e de saberes a respeito de conceitos como preconceito, discriminação racial, racismo, raça, construção de estereótipos, democracia racial etc.

Era um mundo novo para mim e que me confrontava a respeito de quem eu sou, o que significava minha presença em determinados espaços e de como a partir de então eu poderia me posicionar, face a essa descoberta.

Minha passagem pela especialização e escrita da monografia foi conflituosa, no primeiro momento, pois atuava na área da gestão escolar, na função de auxiliar administrativa. E muito me incomodava o fato de analisar dados coletados de professores, olhar para a pesquisa como pedagoga, e não estar atuando em sala de aula. Não me sentia “apta” para executar aquela função, por não me sentir inserida naquela realidade. Mas ao ser confrontada pelo orientador observei que seria possível trazer alguma contribuição, tendo em vista o contato estabelecido com o corpo docente envolvido, sendo ricas as trocas de experiências vivenciadas por cada participante.

Foi um desafio olhar para a escola sem estar ali inserida como professora. Exercitar meu olhar de estranhamento para aquele espaço. Mesmo inserida de outra forma, tinha alguma condição para analisar os dados ali coletados. Outro questionamento foi o fato de entrar no campo despida de certezas e de respostas previamente elaboradas. Foi a partir desse ponto e dessas reflexões que foi possível concluir a pesquisa.

Inquietações permaneceram e desejos de avançar para outros espaços também. Nessa caminhada de surpresas, descobertas, conhecimento, lidamos com sonhos. Mas no meio da caminhada, como anteriormente já dito, lidamos com surpresas, imprevistos. Precisamos estar preparadas quando embarcamos no ofício de ser um “artesão intelectual” (MILLS, 1972). E fui surpreendida no primeiro semestre de 2019 com a convocação pela Fundação Municipal de Niterói/RJ, para atuar como professora da educação infantil. Um ambiente novo, uma profissão nova que, a meu

ver, era o que faltava experimentar nesse momento da minha formação profissional e acadêmica.

Me senti então entrando em outra embarcação para navegar por mares desconhecidos. E por questões pragmáticas me senti instigada a direcionar o trabalho para o meu próprio campo de atuação. O que para mim era um grande conflito (escrever e analisar um campo no qual não estava inserida), agora tinha a oportunidade de vivenciar, pesquisar e escrever sobre ele.

1.1- Ser professora e o processo de “Tornar-me Negra” e intelectual

Nesses meses de atuação docente, conversando e conhecendo melhor minhas colegas de trabalho, pude estabelecer parcerias. Parcerias essas que passaram a incluir, em nossas conversas nos momentos do parquinho, refeição e encontros de planejamento semanal, assuntos que envolviam a temática racial. Desde perguntas e compartilhamentos de experiências, até mesmo sobre o comportamento dos alunos da escola que atuamos, e suas interações nos momentos externos à sala de aula. Observei que ali eu poderia contar com a participação dessas colegas que demonstravam o desejo de, em suas práticas, aplicarem os conteúdos relacionados à temática abordada nesse trabalho. Passei a fazer do meu caderno de planejamento um caderno de campo relatando ali cada conversa, para que assim fosse possível construir um roteiro de entrevista que já vislumbrava realizar.

Nesse período de conversas e atuação na educação infantil às colegas participantes desse trabalho sou confrontada pelas leituras e pela prática. Estava em andamento esse processo de “tornar-me negra”.

Souza (1983) nos mostra como ocorre a violência do branco sobre o negro e o quanto essa prática mexe na psique da pessoa negra e destrói sua identidade. O “Ideal de Ego branco” reforçado e fortalecido, se transforma no ideal de belo que é difundido. E ser negra(o), se assumir, é um processo doloroso, tendo em vista não condizer com o que é propagado como belo. Isso posto, como é importante a construção de um discurso sobre si na construção da autonomia. O que a atuação na educação infantil se revela como um desafio, pois como construir um discurso positivo sobre si, quando os padrões de belo são eurocêtricos?

Este desafio envolve, sobretudo, saúde mental, algo extremamente desvalorizado, considerando a forma homogeneizada que é olhada a população negra

em relação a não negra. Os custos de se submeter e de negar a si são altos e causam sérios danos à saúde da população negra. Embora esses danos ocorram, é possível considerar a forte presença do Movimento Negro que propõe focar na ascensão social do negro, enquanto forma positiva de transformar as histórias desses sujeitos (SOUZA, 1983. p.17).

A naturalização da violência e do racismo são questões sérias que começam em casa. Para mim que, no presente, estou inserida em sala de aula, na linha de frente da formação dessas e desses sujeitos, constato a necessidade de ter clareza sobre esse fato e em potencial contribuir para que alunos e alunas, negros e negras tenham firmeza sobre quem são, sobretudo, sensação de pertencimento e orgulho de quem se é.

Tornar-se negra/o muitas vezes se dissipa no querer ser branco. É um processo doloroso se assumir e ter orgulho de ser quem é, quando este “ser” é perseguido pela sociedade, e é alvo da ação violenta do Estado. Portanto, “se trata de um processo e decisão política” e buscar ascender e romper com as ações históricas que colocaram e insistem em colocar a história do negro/a em um lugar de subalternidade.

O processo de tornar-me negra e intelectual, como bell hooks (1995), significa me permitir “entender minha realidade e o mundo em volta encarar e compreender o concreto” (hooks, 1995.p.3).

o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passariam de objeto a sujeito que descolonizariam e libertariam suas mentes (hooks, 1995.p.3).

Esse trabalho intelectual não pretende buscar status, mas me capacitar para que mais adequadamente eu possa atuar em minha comunidade e nos demais espaços que ocupo, especialmente a sala de aula.

1.2- “Continuar-me negra” cursando o mestrado

O espanto e desassossego que me invadiram quando as aulas do mestrado tiveram início impactaram minha trajetória. Se tratava de um período e um ambiente diferente, e em alguns momentos hostil. Todo incômodo que ali sentia e a cobrança pela necessidade de atender às demandas das leituras e escritas, depois de um tempo

fez concentrar a atenção para a importância de dominar os códigos necessários para prosseguir até alcançar a conclusão.

Não é possível a subalterna falar, tendo em vista a voz que a silencia. É preciso ouvir o que os grupos oprimidos têm a dizer.

São palavras que ocuparam meu intelecto e, que vieram de uma das muitas inquietações que surgiram nessa etapa acadêmica, que tem a ver com as relações de poder e autoridade que a fala tem. E não apenas a fala, mas também a possibilidade de deter o conhecimento.

O que significou a permanência acadêmica e o que esse espaço significa para que esse trabalho pudesse se construir? Foi preciso dominar códigos, lidar com o conhecimento tido como universal, confrontá-lo e prosseguir firme. Este espaço passa longe de ser um ambiente neutro, mas sim um espaço de privilégio branco que desumaniza e hierarquiza pessoas e grupo de pessoas que diferem da maioria branca.

O conhecimento tido como padrão e as relações que são estabelecidas para quem pode produzir esse conhecimento e quem o acessa, o debate sobre o que é ciência e erudição versus experiência da pessoa negra é posto em xeque nessas relações de poder. Tendo em vista que o formato acadêmico é pautado por moldes eurocêntricos e por isso define o que tem ou não validade como os fenômenos a serem estudados, como devem ser explicados e a maneira pela qual se deve conduzir os estudos mais adequadamente.

As relações de poder existentes entre quem está no centro, e na margem, com reprovações que estabelecem impeditivos para permanecer nesse espaço, revelam que a pessoa negra deve “ficar em casa”. E essa casa, de acordo com Kilomba (2019), é a margem. A negritude, nesse período de estudos, compartilhamento de experiência com pares, no espaço acadêmico foi caracterizada pela marcação de um corpo que é visto como diferente. E de como esse corpo é desconstruído na medida que fala de si e de suas experiências, a partir do momento que se busca teorizar esses estudos a partir do centro.

[...] demandando uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específico, de uma história e uma realidade específicas – não há discursos neutros (idem, 2019. p. 58).

A experiência de explicar o que deveria ser silenciado enquanto norma que é imposta se revela como uma experiência de estar num “não-lugar”. Se trata do que o racismo causa e permanece presente nos discursos e afirmações como as de que pessoas negras estão preocupadas demais com um assunto muito específico e que não tem tanta importância assim.

Tais experiências revelam a inadequação do academicismo dominante em relacionar-se não apenas com sujeitos marginalizados, mas também com nossas experiências, discursos e teorizações (KILOMBA, 2019.p.57).

Resistir foi e continua sendo uma questão de sobrevivência!

Kilomba (2019.p.58) propõe uma metodologia que privilegie o subjetivo e o pessoal como parte do discurso acadêmico. Tendo em vista que escrevemos a partir de realidades históricas, políticas diferentes. Sair da margem e me posicionar no centro. Transformar essa dor em amor, poesia e uma nova produção de conhecimento.

Passei então a refletir que, embora a Lei 10.639/03 exista e os demais documentos e publicações sobre a temática estejam à disposição para consulta, apesar dos muitos compartilhamentos de experiências entre os pares de práticas bem-sucedidas, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e a educação das relações raciais não se realiza como propõe a legislação, mesmo tendo mais de 15 anos de vigência.

Ao pensar nas relações que ocorrem no interior da escola, posso observar que a efetividade da lei se apresenta limitada, tendo em vista que o racismo continua operando e influenciando as práticas pedagógicas, inviabilizando transformações. São os aspectos dessas relações e como elas se constroem a cada dia que me chamam atenção e despertam inquietações. Dentre elas, considero principal pensar: quais são as percepções de professoras da educação infantil, atuantes na rede municipal do município de Niterói, sobre educação das relações raciais?

1.3- “Mas não se trata de um processo automático para as pessoas!”

Nesse processo de lutas e de resistências que resultaram em algumas medidas, dentre elas a implementação da Lei, não se pode excluir o professor que se forma. Saber da existência de dispositivos legais que versam e propõem uma reeducação das relações raciais não significa relacioná-los com as práticas

discriminatórias, preconceituosas e de racismo no cotidiano escolar e, muito menos, interferir positivamente para combatê-las. Para quem não são oferecidas oportunidades de participar de debates e estudos sobre o modo como opera o racismo e como é reproduzido nas práticas pedagógicas, sobre educação das relações raciais na perspectiva da legislação vigente, apenas a informação de tal legislação não se transforma em conhecimento de formas e conteúdos pedagógicos. As instituições de ensino nem sempre realizam debates e estudos sobre as diretrizes curriculares que devem observar e fazer valer nos processos pedagógicos. Além disso, é preciso levar em consideração os valores que cada pessoa cultiva e que influenciam nas suas percepções sobre um determinado tema.

A educação das relações raciais como está posta na legislação citada, ou seja, na perspectiva da promoção da igualdade racial, parece demandar um processo gradativo de construção de uma “consciência”, algo que não acontece instantaneamente nas mentes dos sujeitos que estão na linha de frente e que fazem a engrenagem do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes funcionar.

Apesar do tempo de existência das legislações, como tem se desenvolvido a atuação de professores da educação infantil de uma escola da rede municipal de Niterói, no que tange às suas práticas pedagógicas em educação das relações raciais?

Como o racismo interfere na prática pedagógica/ cotidiano escolar e na adoção de uma perspectiva antirracista de professoras comprometida³ atuantes da educação infantil na rede municipal de Niterói? Essas são as questões principais que nortearam a elaboração dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa.

A dissertação está organizada em cinco partes, incluindo esta introdução. A seguir, no Capítulo II, apresentaremos as orientações metodológicas da pesquisa, incluindo os objetivos da pesquisa, os procedimentos e instrumentos que foram utilizados, situamos o campo da pesquisa, seus caminhos e percalços, descrevemos as sujeitas participantes do trabalho e encerramos com a descrição de como foi realizada a análise de dados.

No capítulo III apresentamos o referencial teórico da pesquisa, subdividido em três sessões temáticas, a saber, 1. A persistência do racismo e os desafios para a

³ Usamos esse termo após a qualificação quando foi sugerida pela banca que concentrássemos o trabalho em apenas 5 professoras que apresentassem em suas práticas, modos de falar e se comportar perspectivas antirracistas.

educação das relações raciais, 2. A educação infantil, trabalho docente a questão racial, 3. A implementação da Lei nº. 10.639/03 para a educação para as relações raciais.

No capítulo IV intitulado Percepções docentes vamos abordar os resultados da pesquisa de campo e a análise das percepções docentes sobre a educação antirracista, de acordos com os objetivos de pesquisa previamente apresentados. E, finalmente no capítulo V são apresentadas as considerações finais do trabalho, assim como os caminhos para a continuação dessa caminhada.

II – Abrindo Caminhos

Os caminhos se abrem na medida em que os passos são dados e fica explícito o desenho da pesquisa. É um caminho de conflitos, de dar sim alguns passos, mas de voltar atrás. De parar, refletir, ceder, recuar, para só então avançar.

2.1- Objetivos da pesquisa

Objetivo Geral:

Investigar a prática de professoras que atuam na educação infantil de uma escola da rede municipal de Niterói no que se refere às relações raciais.

Objetivos Específicos:

- ❖ Analisar as percepções e experiências docentes no que diz respeito ao racismo e à educação das relações raciais na escola no âmbito da educação infantil.
- ❖ Identificar as percepções das professoras sobre relações raciais e atuação docente frente à criança negra e a questão racial na escola.
- ❖ Verificar quais conhecimentos as professoras têm sobre os documentos legais, no que diz respeito a educação das relações raciais, a partir da inclusão do Artigo 26-A, disposto na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- ❖ Identificar quais os principais desafios postos para a implementação de uma educação que promova igualdade racial na educação infantil.

2.2- Procedimentos e Instrumentos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa⁴ com base nos seguintes instrumentos: a) caderno de planejamento que se transformou num caderno de campo, a partir das conversas que aconteceram com as professoras e que ocasionaram no desejo de concentrar ali naquele campo a pesquisa; b) realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras que apresentaram perspectivas antirracistas que atuam nessa instituição a qual pertencem.

A partir da escolha da entrevista como instrumento metodológico, utilizamos aqui a abordagem trazida por Bourdieu (2003), que chama atenção para a importância do exercício de entrevistar pessoas, apresentando a forma que lhe foi mais adequada

⁴ De acordo com Minayo (2009.p. 21), “(...) ela [a pesquisa qualitativa] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Ou seja, não há como quantificar dados que podem ser obtidos a partir de situações que são vivenciadas no campo de estudo e pesquisa.

para chegar até os entrevistados, o cuidado e o olhar compreensivo, além da pesquisa em si, já que se trata de um momento de construção de conhecimento, bem como de compartilhamentos e trocas de afetos entre as entrevistadas e a pesquisadora. Minayo (2009) ressalta a importância das “inter-relações” de afeto, do que se compartilha no cotidiano e de se usar a mesma linguagem para que se estabeleça confiança entre as entrevistadas e a pesquisadora.

A “escuta-sensível”, que não busca medir, comparar, julgar, soma-se como mais um elemento para compor a conduta da pesquisadora no momento de realizar as entrevistas. O exercício do “escutar-vendo” que cuidadosamente busca compreender e reconhecer as sujeitas envolvidas na pesquisa e que não tem a pretensão de situá-las conforme Barbier (1997) propõe, e um procedimento do qual me apropriei para o desenvolvimento das entrevistas.

Uma razão para escolher a instituição que trabalho para realização dessa pesquisa se dá pelas experiências que agora posso ver e presenciar de perto, além do interesse de algumas professoras sobre a temática racial e de suas perguntas direcionadas a mim logo que cheguei, sobre como se comportar quando uma situação de racismo ocorre em sala de aula, que materiais utilizar e como planejar uma aula que possa contemplar adequadamente o tema. Esse interesse, que surgiu ao saberem que ali estava uma pessoa que pesquisa a temática racial, revelou para mim uma possibilidade de aprofundar com aquele corpo docente e sua equipe gestora esse assunto tão caro para o Movimento Negro e fundamental a ser tratado no ambiente escolar.

Na caminhada cotidiana me aproximei das professoras buscando exercitar o olhar compreensivo sobre a temática, sobre como as relações intraescolares se dão. O intuito é poder estabelecer parcerias e fortalecer laços para que uma educação antirracista venha a ser construída, de forma que não seja algo de iniciativa somente da pesquisadora que atua na instituição, ou de algumas professoras individualmente, mas sim de todas as profissionais que atuam naquele espaço.

Em conversa com a equipe gestora da escola chegamos a um acordo em não revelar o nome da instituição e nem expor as professoras neste trabalho. Semanalmente as professoras se reúnem para o planejamento coletivo e em uma destas reuniões foi apresentada ao grupo a proposta desta pesquisa e a metodologia que seria utilizada. Algumas professoras levantaram a questão da dificuldade em falar diante de uma pessoa, pela timidez e dificuldade na elaboração de respostas sem

previamente pensar, mas que tentariam participar. Todo o corpo docente se colocou à disposição para participar da pesquisa, mas, após a qualificação desse trabalho, a abordagem foi reformulada, com a decisão de trabalhar com as professoras que apresentavam uma perspectiva antirracista em sua prática. Em função do tempo curto para realização e conclusão da pesquisa, as entrevistas foram feitas com cinco professoras, entre elas quatro negras e uma branca.

O roteiro de entrevistas, previamente elaborado com a intenção de realizar entrevistas gravadas, foi dividido em quatro eixos: primeiro para identificar a professora, em seguida para identificação das percepções das professoras sobre relações raciais e atuação docente frente à criança negra e a questão racial na escola. O terceiro foi elaborado para identificar a atuação em sala de aula, para no quarto descobrir quais conhecimentos as professoras entrevistadas tinham a respeito da Lei nº. 10.639/2003.

Conforme o andamento da pesquisa, a surpresa de poder contar com a parceria das professoras e delas me sugerirem os percursos metodológicos, o roteiro foi entregue, para que assim pudessem responder em formato de texto. Embora os meios de coleta de dados tenham tomado novos rumos, avaliamos permanecer com as mesmas referências de leitura, tendo em vista o exercício de cuidado e rigor necessários para avaliação, permaneceram.

2.3- Situando o campo de pesquisa

A construção deste trabalho teve início através do levantamento de estudos anteriores a respeito da abordagem que aqui será privilegiada.

Atuo como professora de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Niterói⁵, região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. Esta unidade possui aproximadamente 100 alunos, e tem um corpo docente de 16 professoras⁶.

⁵ Município que pertence a região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseada na estimativa em 2018, possui 511.786 habitantes. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/panorama>. Acesso em 03/05/2019.

⁶ A rede municipal de educação de Niterói conta com dupla regência para atender as escolas de Educação Infantil nos dois turnos, já que funciona em horário integral. Como a carga horária é de 24h, a dinâmica funciona da seguinte forma: em cada turma há um professor regente que atua em horário integral, uma professora no turno da manhã e outra à tarde. Essa medida foi adotada pela Fundação

A rede municipal de Niterói possui 194 estabelecimentos de ensino da Educação Infantil, entre instituições privadas, municipais e federal. Desse quantitativo, 91 são estabelecimentos de educação básica, 44 são creches (0 a 3 anos) e 55 pré-escolas (4 e 5 anos)⁷ na rede municipal que é o foco dessa pesquisa. Vale ainda ressaltar que em algumas UMEIs são oferecidas as duas modalidades de ensino, como é o caso da instituição que exerço minhas atividades.

A escola está localizada na favela mais populosa do município que possui cerca de 15 mil habitantes⁸. A escola inaugurada em março de 2014 atende crianças de 0 a 5 anos, em horário integral (das 08h00min às 17h00min) e seu quadro docente está disposto conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Quantitativo de docentes por turma

Grupo de Referência Infantil (GREI)	Número de docentes por turma
GREI 0 ⁹	3
GREI 1	3
GREI 2	3
GREI 3	2 (duas professoras que possuem duas matrículas).
GREI 4	3
GREI 5	3

As UMEI's funcionam com o que a Fundação Municipal de Educação em Niterói define como “dupla regência”, ou seja, as turmas de educação infantil precisam ter dois professores regentes. Porém, com a convocação de novos professores, em 2019, a realidade foi modificada, tendo em vista a carga horária de 24 horas/semanais estabelecida de acordo com o edital do concurso realizado em 2016.

O trabalho na educação infantil, atendendo às legislações vigentes, demanda o cuidar e o educar. E para atender plenamente este propósito, o mais adequado seriam professores regentes com matrícula de 40 horas/semanais. A carência da rede municipal de Niterói, em 2019, estava na educação infantil, onde majoritariamente era composta por funcionários contratados.

Municipal de Educação de Niterói, para atender as demandas da convocação dos novos professores regentes, feita em janeiro de 2019.

⁷ Dados obtidos em pesquisa ao Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03/05/2019.

⁸ Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Ipiranga_\(Niter%C3%B3i\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Ipiranga_(Niter%C3%B3i)). Acesso em 06/01/2020.

⁹ Os números de cada GREI representam a faixa etária de cada turma. O GREI 0 recebe crianças de 0 a 1 ano, no GREI 1 de 1 ano completo até 31 de março, e assim, sucessivamente.

Como forma de se adaptar a essa nova realidade, as direções das escolas dispuseram de pelo menos um professor atuando em horário integral (sendo oferecido à docente hora extra ou, em caso de possuir segunda matrícula, alocar as duas matrículas na mesma escola) e mais dois professores, um no turno da manhã e outro à tarde. Por esse motivo, boa parte das turmas possuem três professores, com exceção do GREI 0 que obrigatoriamente deve ter 3 profissionais.

2.4- Caminhos e percalços da pesquisa

Este referencial teórico vem se ampliando desde 2010, quando a pesquisadora teve a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa, na graduação, período que marcou o início das leituras de textos, produção de trabalhos e debates a respeito do tema aqui explicitado.

A participação em eventos como o Congresso de Pesquisadores(as) Negros (as) do Brasil – COPENE, bem como as leituras e debates nas aulas do curso de especialização, a partilha com os pares foram indicando os caminhos a trilhar.

A pesquisa realizada no banco de dados da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, utilizando das palavras-chave: “relações raciais”, “educação infantil” e “percepções docentes” totalizou 6930 trabalhos. Ao realizar o filtro das dissertações e teses produzidas nos últimos três anos (2018, 2017, 2016), 1773 trabalhos foram encontrados. Sendo 1147 dissertações e 330 teses.

Na leitura dos resumos dos trabalhos, boa parte deles não tinha relação com o tema abordado nesse trabalho. Continha apenas uma das palavras que constava na pesquisa. O resultado após essa leitura totalizou 19 trabalhos conforme está no quadro abaixo relacionado:

Quadro 2: Resultado da pesquisa no Banco de Dados da CAPES

	2018	2017	2016	TOTAL
Dissertações	07	03	07	17
Teses	01	01	-	02

Ainda nas buscas virtuais, foram realizadas duas pesquisas, das quais a primeira no banco de dados da *Scielo* – Scientific Electronic Library Online. Me utilizando dos seguintes termos: “relações raciais”, “educação infantil”, “percepções

docentes”, obtive resultado de sete artigos¹⁰, dos quais seis foram utilizados para inicialmente construir as referências desse trabalho. As leituras deles levaram a outras obras utilizadas na elaboração da primeira etapa do trabalho, tanto no sentido de situar a pesquisadora no seu campo de estudo e a respeito de seu objeto, quanto para afinar seu conhecimento científico e teórico-metodológico.

O termo “percepções” usado nesse trabalho tem a direção do sentido literal¹¹ que a palavra oferece, que se relaciona com a atividade que um indivíduo possui de organizar e interpretar suas impressões, atribuindo assim, significado ao que vê, ao que sente, ao que pensa, compreendendo que fatores como a religião, os valores aprendidos no seio familiar, bem como a memória e demais processos mentais interferem nas construções das percepções.

Realizar essa pesquisa em muito contribuiu para que fosse possível compreender melhor meu campo de atuação profissional.

Os estudos referentes à Unidade Municipal de Educação Infantil envolvem relações professor/aluno no que tange às práticas dos educadores, com ênfase nas percepções desses profissionais sobre educação das relações raciais e suas análises sobre a possibilidade de desenvolver práticas que promovam a igualdade racial.

Inicialmente foi possível realizar duas entrevistas. Porém, diante das dificuldades externas, tendo em vista os momentos de tensão provocados pela disputa de território entre facções rivais, a ação violenta por parte do Estado em incursões policiais, não foi possível dar prosseguimento as outras entrevistas. Vale ressaltar que as professoras protagonistas dessa pesquisa, são minhas colegas de trabalho e com uma delas tenho contado direto, pois trabalhamos na mesma sala de aula. Diante dessas questões foi necessário repensar outra forma já poderia apontar aqui a outra forma para coleta dos dados, uma vez que os prazos estavam se esgotando.

O caminho da pesquisa, além da “solidão necessária”, rende surpresas do início ao fim. Semanas após realizar a entrevista com duas professoras, em um dia

¹⁰ ARAÚJO (2018); ARENA e LOPES (2013); SILVA e SOUZA (2013); OLIVEIRA e ABRAMOWICZ (2010); SANTIAGO (2015); ROSEMBERG (2014, 1999).

¹¹ De acordo com o Dicionário Online de português a palavra percepção está definida da seguinte forma: “Substantivo feminino – Ação ou efeito de perceber, de compreender o sentido de algo por meio das sensações ou da inteligência: percepção do sofrimento, do clima. Juízo consciencioso acerca de algo ou alguém: é necessário entender a percepção do certo e do errado. [Por Extensão] Intuição geralmente de teor moral: percepção do bem e do mal. [Por Extensão] Avaliação sobre coisas ou seres a partir de um julgamento ou opinião. Etimologia (origem da palavra percepção). Do latim *perceptio.onis*, “compreensão”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/percepcao/>. Acesso em 07/01/2020.

de conversa no refeitório sobre a pesquisa, foi manifestado pelas mesmas o desejo de responder novamente o questionário, mas em forma de texto. Surgiu então a ideia de escreverem cartas utilizando como guia o roteiro das entrevistas anteriormente elaborado. Acessei aos recursos da pesquisa autobiográfica onde a memória e a narrativa enquanto coleta de dados foram caminhos possíveis para prosseguir. A narrativa passou então a ser minha coleta de dados e a memórias das professoras, atrelada aos instrumentos de análise e interpretação, foram elementos que conversaram entre si e se retroalimentaram (ABRAHÃO, 2003 .p. 80).

Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador (ABRAHÃO, 2003. p. 85).

Brilhantes textos e ricas experiências foram compartilhadas em cada linha escrita por elas! Diante dessa nova surpresa, nos inspiramos nos estudos de Bardin (1977) sobre análise de conteúdo para examinar as cartas das professoras. Ao definir análise de conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter (por procedimentos) sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.42).

De acordo com Bardin (1977) a análise de conteúdo (técnicas aqui utilizadas para analisar as comunicações coletadas, que são as entrevistas respondidas em forma de texto), possui dois objetivos: “ultrapassar as incertezas” e “o enriquecimento da leitura”, ou seja, buscar superar a dúvida se quem lê fará adequadamente a interpretação daqueles conteúdos que, por sua vez, poderão ser partilhados, bem como fazer com que os conteúdos analisados, de acordo com a leitura da pesquisadora, despertem riquezas outras que não foram explícitas (idem.p.29).

2.5- Sujeitas da pesquisa

Nesse caminhar junto das participantes, nos coube preservar suas identidades, conforme já dito anteriormente e previamente combinado. A partir de um acordo feito entre ambas as partes, e ainda inspirados nos trabalhos de Patrícia Maria de Souza Santana (2004) e de Lucimar Rosa Dias (2007), para a ocultação dos nomes,

resolvemos usar nomes de escritoras negras que não são os mais mencionados, em se tratando de literatura afro-brasileira como Maria Carolina de Jesus, Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo etc. Foram então escolhidos nomes de mulheres que têm histórias de luta, bem como ponto em comum os objetivos pela busca de elevar a autoestima da mulher negra, além de um viver digno e justo, e que promova igualdade racial. Logo, nesse trabalho falarão: Maria Gal Quaresma, Mel Duarte, Luz Ribeiro, Jenyffer Nascimento e Lia Vieira ¹².

Quadro 3: Identificação das professoras.

“NOME”	IDADE	TEMPO NA DOCÊNCIA	TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	COMO SE AUTODECLARA
Maria Gal Quaresma	44	23 anos	2 anos	Se autodeclara preta, apesar de sua certidão de nascimento constar o registro de parda
Mel Duarte	26	4 anos	1 ano	Se autodeclara branca.
Luz Ribeiro	32	10 anos	7 anos	Se autodeclara preta, embora em sua certidão esteja registrada como parda.
Jenyffer Nascimento	37	7 anos (como mediadora)	1 ano	Se autodeclara preta.
Lia Vieira	45	Mais de 18 anos	1 ano	Se autodeclara preta, embora em sua certidão esteja registrada como parda;

2.6- Análise de Dados

Na busca pela interpretação dos dados, encontramos na análise de conteúdo caminhos possíveis para analisar o material de maneira mais adequada, tendo por base as inferências estabelecidas por Bardin, descobrindo o que se esconde por trás dos significados das palavras escritas, para, de forma aprofundada, analisar seus discursos.

¹² Sobre mais detalhes a respeito dessas escritoras, consultar o **Anexo VII, 7.2** Biografia das escritoras negras brasileiras utilizados para dar nome às professoras participantes da pesquisa

Vale ressaltar que muitos movimentos feitos na escrita desse trabalho se deram em função das disciplinas eletivas cursadas durante o mestrado, bem como as muitas conversas entre as professoras e o interesse manifestado por elas em saber não apenas sobre a temática racial, bem como o caminhar do Movimento Negro no passado e no presente, incluindo as demandas anteriores e as demandas atuais.

Inicialmente ao utilizar como inspiração os procedimentos da análise dos dados para as entrevistas escritas em forma de texto/carta, a intenção era agrupar as respostas em uma planilha e buscar nelas palavras, frases em comum. Porém, cada professora respondeu o roteiro de entrevistas de forma diferente, se tratavam dos relatos autobiográficos, escritos a partir de suas experiências, dando mais peso a uma determinada parte. Ao todo foram cinco participantes, sendo que duas responderam de forma sistemática cada pergunta, e nas demais, embora a resposta tenha sido em forma de texto, foi possível identificar as respostas de cada pergunta feita, tendo em vista o cuidado que cada uma teve ao indicar a que parte estava se referindo suas respostas.

Me dei conta se deu conta de que todo esforço realizado até aquele momento caminhava no sentido de uniformizar as respostas, o que trouxe inquietações, uma vez que não era possível, da mesma forma que não é possível uniformizar pessoas, tendo em vista que cada indivíduo possui suas singularidades e visões de mundo distintas. Não é intenção da pesquisa homogeneizar as respostas obtidas. Foi necessário então buscar outro recurso para interpretação dos dados que extrapolaram os modos de análise de conteúdos expostos por Bardin.

Diante das formas distintas de responder e direcionar as respostas dadas pelas participantes da pesquisa, como então analisar os dados? Foi preciso analisar individualmente as respostas, pois cada professora contou ali sua história e experiências sobre a docência, somadas às questões sobre relações raciais.

A sustentação para as inferências feitas caminhou no sentido de levar em consideração o contexto da pesquisa, atrelado ao quadro teórico que foi levantado, sem perder de vista o rigor necessário para realização das análises que se seguirão.

Atitudes como empatia, respeito e aproximação fizeram com que a pesquisadora pudesse olhar para as professoras e para ela mesma de outra maneira. O exercício da “escuta sensível” ainda que somente as palavras estivessem ao alcance, permaneceu sendo válido para o prosseguimento dessa etapa.

A interpretação dos dados se trata da junção das falas das professoras, do contexto que elas estão inseridas, atrelada ao aporte teórico reunido no início do trabalho.

Retornar ao início, começar do zero e voltar meu olhar para a essência dos relatos autobiográficos apontou outros caminhos. Tenho a necessidade de uma abordagem voltada para uma reflexão sobre a profissão docente, leituras realizadas ainda na graduação em pedagogia, bem como para sua atuação política. Essa atuação ultrapassa os limites de ser “tia” e mostra a importância da seriedade de pequenas ações e demandas por muitos trabalhos manuais (pois atuar na educação infantil, para desenvolver atividades, na maior parte das vezes partimos “do zero”). Tudo para fazer valer uma discussão sobre condição de moradia, preservação do meio ambiente, cuidados com higiene, respeito pelo outro que é diferente, trabalho coletivo, enfim, tudo o que compõe uma discussão política e responsável com as crianças pequenas.

Buscamos caminhar “das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados”, compreendendo que são caminhos que se entrecruzam até o destino, que não consideramos aqui como final, mas que aponta para continuidades (ALVES e SILVA, 1992. p.65).

Para o tratamento das respostas, primeiro foi feita uma leitura individual para efeito de conhecimento das experiências de cada professora. Em seguida foi realizada nova leitura buscando categorias em comum, assim como as diferenças entre as escritas das participantes. Para isso, as respostas foram dispostas em forma de tabela, divididas em texto, de acordo com os quatro eixos que nortearam o roteiro. Foi preciso se permitir impregnar das respostas das professoras para desfazer-se de possíveis especulações que pudessem levar para o caminho da denúncia.

O processo de identificar as similaridades e diferenças entre os relatos das professoras não se limitou a enquadrar formulações dos textos usados no quadro teórico que se baseia esse trabalho. Para além disso, as respostas das professoras direcionaram para outras referências teóricas que auxiliaram na construção das análises.

Podemos então considerar que este trabalho está dividido em duas partes. A primeira, tem relação com a minha trajetória de militância no Movimento Negro e de como as ações que participei, o compartilhamento com pares em participações de eventos, grupos de estudos e a caminhada com pesquisadoras e pesquisadores,

professores e professoras, das mais velhas aos mais velhos, dos mais novos as mais novas, compunham a minha formação.

E já na segunda parte, voltamos as reflexões para a Formação docente e o trabalho desenvolvido em parceria com as protagonistas dessa história, as professoras, minhas colegas de trabalho.

III – Desmanchando blindagens

3.1- A persistência do racismo e os desafios para a educação das relações raciais

A margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos.
[...] A margem é tanto um local de repressão quanto um local de resistência. A opressão forma as condições de resistência.
É o entendimento e o estudo da própria marginalidade que criam a possibilidade de devir como um novo *sujeito* (KILOMBA, 2019. p.68-69).

As reflexões feitas por Grada Kilomba, se adequam a esta seção, posta a necessidade que temos de pesquisar além do que nos é frequentemente enunciado como conhecimento oficial e verdadeiro. Em se tratando de relações raciais e de uma reeducação das relações raciais, precisamos ir além, retornar nos registros da história, olhar diferentes perspectivas para compor nossas análises.

No Brasil, até a vinda dos portugueses, não há registros de uma relação escravista em que o ser humano é considerado como uma mercadoria. O período da diáspora africana que compreende o tráfico negreiro, não apenas a mão de obra e força física eram explorados, mas a produção intelectual seja na construção civil, na agricultura, arqueologia, engenharia, etc. A luta do povo africano, afro-brasileiro e indígena sempre existiu em forma de resistência às formas violentas da colonização (SILVA, 1997).

Após 1888, sendo oficializada a abolição da escravidão, podemos constatar que o negro africano e seus descendentes permaneceram excluídos da sociedade, tendo em vista que não possuíam casa própria, não tinham renda, não era possível outro caminho a não ser permanecer na condição de escravizado.

Domingues (2007) especifica a trajetória do Movimento Negro de 1889 até os anos 2000, dividindo-o em quatro fases com o objetivo de mostrar o histórico de lutas contra o racismo, bem como, abordar a partir de estudos de outros autores as estratégias construídas em prol da igualdade por direitos.

O período após a Proclamação da República, em 1888, foi marcado, segundo o autor pela marginalização de ex-escravizados, libertos e seus descendentes, pois os ganhos materiais e simbólicos para a população negra não foram assegurados. Os que foram postos à margem, se mobilizaram para reverter esse quadro. Foram então

fundadas centenas de instituições no Rio de Janeiro e em São Paulo, bem como em várias cidades do Brasil. Entre clubes, grêmios ou associações. Tratava-se de uma “mobilização racial negra no Brasil” (DOMINGUES, 2007.p.103).

A imprensa negra tem grande importância nesse período com jornais publicados por negros e que transmitiam informações voltadas para população negra que não eram veiculadas por outros. Sem contar com as restrições sofridas pela população negra quando eram impedidos de frequentar clubes, cinemas, hotéis e restaurantes, pois

enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira (idem. p. 105).

A década de 1930 é marcada, segundo Domingues (2007), pela criação da Frente Negra Brasileira (FNB) e demais entidades que surgiram com o objetivo de “promover a integração do negro à sociedade mais abrangente” (idem.p.107).

No período que compreende o Estado Novo até a Ditadura (1945-1964), considerada por Domingues (2007.p.108-109), a Segunda Fase, é marcado por forte repressão a qualquer tipo de manifestação que pudesse contestar o governo. Ainda assim, agrupamentos surgiram, com o objetivo de incentivar a população negra a ingressar e ocupar os espaços da vida pública no Brasil, e com isso “elevar o nível econômico e intelectual” (idem.p.109).

A União dos Homens de Cor (UHC), criada por João Cabral Alves, em 1943, em Porto Alegre, o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, por Abdias do Nascimento, no Rio de Janeiro, bem como as articulações feitas no Conselho Nacional das Mulheres Negras, em 1950 são marcos do que Petrônio Domingues chama de “Segunda fase do Movimento Negro organizado na Segunda República”. Vale destacar dentre os objetivos do TEN de “formar um grupo teatral construído apenas por atores negros” (Domingues, 2007.p.109), bem como alfabetizar a população negra.

O Golpe Militar, de 1964, representou, ao que Domingues (2007) evidencia, um momento em que as lutas pelos direitos da população negra foram desarticuladas, tendo em vista os exílios, acusações aos militantes negros por causarem problemas,

pois se acreditava não haver racismo (idem. p. 111). Com o processo de redemocratização, no caso do Rio de Janeiro, a população negra cria e recria formas de resistência, como a fundação do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976, e o retorno à cena política, a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. Não podemos negar a importância desses momentos e tantos outros históricos e de sua relação com as reivindicações que desencadearam em políticas públicas para acesso igualitário na educação.

São muitas particularidades que atrapalham a compreensão do que são as manifestações de cunho racial, que se somam ao fato de estarmos inseridos numa sociedade que nega e ao mesmo tempo afirma o racismo. Afirma o racismo em casos como ocorridos com artistas presentes na grande mídia (o caso da atriz Thaís Araújo e da jornalista Maria Júlia Coutinho, por exemplo) e nega o racismo em casos como o dos jovens negros que foram assassinados ao serem confundidos com suspeitos de terem roubado um caminhão da AMBEV¹³, e, mais recentemente, no caso do músico que foi assassinado por engano com 80 tiros em uma blitz feita pelo exército¹⁴.

O conceito da democracia racial (Guimarães, 1999) se irradia no nosso cotidiano e contribui para que essa dualidade (negação X afirmação) do racismo aconteça. Sabemos que não convivemos harmoniosamente e que as relações sociais são desiguais. As práticas de racismo são singulares (casos únicos) e simultaneamente múltiplas (pelas várias maneiras que se manifestam).

São históricos os casos de um determinado grupo se sentir superior ao outro, seja pelo aspecto religioso, pela etnia, por gênero, pela cultura, casos que têm em comum o etnocentrismo. Sobre etnocentrismo Nilma Lino Gomes define como:

Postular indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence. Ele parte de um particular que se esforça em generalizar e deve, a todo custo, ser encontrado na cultura do outro (GOMES, 2005.p.53).

¹³ Mais sobre os casos mencionados, você encontra em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/11/atriz-tais-araujo-e-alvo-de-comentarios-racistas-em-rede-social.html>; <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2015/07/maria-julia-coutinho-maju-e-vitima-de-racismo-no-facebook.html> e <http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-12-02/pms-atiraram-em-jovens-de-costa-barros-pelas-costas.html>. Acessos em 19/05/2016.

¹⁴ Mais informações em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/08/politica/1554759819_257480.html. Acesso em 14/05/2019.

A ideia do “nós” em relação a quem são “os outros” revela o lado negativo do preconceito, quando ocorre uma certa intolerância que gira em torno dos “nós”, que faz aumentar as desigualdades e conflitos sociais. Neste contexto, encontramos na educação um ponto de partida para uma direção que busque enfatizar a convivência, destacando o “outro” como um ser plural.

Sobre preconceito e discriminação importa dizer

Os preconceitos de classe, religião, gênero, sexo, idade, nacionalidade, “raça”, etnia, cultura, língua etc., são apenas atitudes, às vezes afetivas, que existem na cabeça das pessoas ou grupos de pessoas, introduzidas por meio dos mecanismos educativos. Invisíveis e incomensuráveis, essas atitudes são traduzidas em opiniões verbalizadas. Podem levar indivíduos e grupos e evitar os “outros”, porque não confiam neles ou têm medo deles [...] Falta apenas um salto para passar à ação ou comportamento discriminatório que pode ser visível e mensurável. (MUNANGA, 2010.p.177)

Discriminação propriamente dita é a negação da igualdade de tratamento aos diferentes transformada em ação concreta ou comportamento observável (idem).

No caso da discriminação racial, podemos observar que opera de forma institucional quando se usa a aparência física (o tipo do cabelo, o corpo e a cor da pele) como determinante para exercer uma determinada atividade profissional, sendo um “tipo de mecanismo dentro um complexo conjunto de práticas racistas” (HASENBALG, 1979.p. 84).

Segundo Guimarães (1999), é preciso retornar ao passado para investigar, no campo da teoria, como o conceito de raça passa a ter vigência sobre racismo. Sintetiza da seguinte forma

O racismo brasileiro está umbilicalmente ligado a uma estrutura estamental, que o naturaliza, e não à estrutura de classes, como se pensava. Na verdade, também as desigualdades de classe se legitimaram através da ordem estamental. O combate ao racismo, portanto, começa pelo combate à institucionalização das desigualdades de direitos individuais (idem.p.13).

Em sua estrutura, o Brasil continua a reproduzir o racismo, tendo como ponto principal de sua pauta a cor de pele como “determinante para o seu destino social”, mais do que “o seu caráter, a sua trajetória”. Todo o período da escravidão continua a afetar negativamente a vida dos afrodescendentes, sendo essa questão motivo de conflito, tendo em vista o posicionamento do Estado que se mantém supostamente “neutro” frente à essas questões em quase todo século XX (GOMES, 2005.p.46).

Além dos conceitos de preconceito, discriminação racial e racismo já supracitados, o conceito de raça se faz pertinente para este trabalho. Munanga (2016) nos mostra que, inicialmente, classificar a espécie humana em raças seria uma forma de justificar sua diversidade. Porém, os rumos da história foram outros. Além dessa classificação não ter alcançado seu fim, se converteu em utilizar o critério da cor de pele para hierarquizar os seres humanos, o que resultou em seus classificadores definirem quem era inferior ou superior (idem.p.215).

Após etapas de estudos genéticos sobre a classificação da humanidade, tendo como critério a raça, se provou que não se podia comprovar cientificamente a diversidade humana se utilizando a cor da pele, características fenotípicas, nem as comparações dos patrimônios genéticos (MOTTA, 2016).

O conceito de raça, portanto, pode ser entendido como um processo de construção social e histórica que se deu ao longo do tempo, partindo da história sobre a origem da humanidade e dos sentidos sociais que essa história passou a ter. Resulta, portanto, da maneira como se interpreta, de forma subjetiva, quem somos e os lugares que ocupamos, o sentido que se produz e as linguagens dessas representações, sendo o que Motta (2016) nos mostra ao abordar a construção dos mapas conceituais ou representações mentais, que tem a ver com a forma com a qual enxergamos o lugar da pessoa negra em nossos dias.

A questão que avaliamos central nos estudos sobre raça está em constatar que, embora biologicamente raça não tenha validade, ela ainda opera via racismo quando hierarquiza as raças, indicando como já dito anteriormente, quem é inferior e superior, além de se utilizar desse mesmo argumento para justificar a suposta incapacidade de uma pessoa pela sua cor de pele e seus traços fenotípicos.

Desde então, os comportamentos das pessoas começaram a ser julgados não em função de suas qualidades e defeitos individuais, mas sim em função do grupo ou raça à qual pertenciam. Conhecemos as expressões tais como **“só pode ser um negro, um judeu”** (MUNANGA, 2016.p.217 – *grifos nossos*)

A fala anterior traduz o que, em algum momento, já ouvimos ou até mesmo falamos a respeito de algum aluno e/ou colega de trabalho. Podemos considerar, a partir do que nos mostra Munanga, que muito mais que uma categoria biológica, raça é uma categoria político-ideológica.

Guimarães (2002) nos mostra a trajetória do debate sobre relações raciais no Brasil, incluindo a emergência da expressão “democracia racial”, em estudos e falas de intelectuais datados do Século XX, até o aprofundamento do conceito e de como se fortaleceu nos estudos acadêmicos, chegando ao que no presente se materializa no senso comum, que insistentemente se reproduz tendo como parâmetro o racismo para sua manutenção. São palavras de Antônio Sérgio Guimarães:

O argumento central é de que ela (*a democracia racial*) foi usada por ativistas negros, políticos e intelectuais para designar um ideal de convivência inter-racial e um compromisso político de inclusão das massas negras à modernidade brasileira do pós-guerra. Todavia, o golpe militar de 1964 e o regime político que lhe segue rompem com tal compromisso, evidenciando uma cisão que já transparecia nas diferentes posições em relação ao colonialismo português na África e ao movimento de identidade cultural africana. A denúncia da democracia racial como mito dá-se, portanto, no contexto das críticas à democracia política como farsa e passa a ser a principal arma ideológica dos negros para ampliar sua participação na sociedade brasileira, nos anos 80, seja em termos materiais ou culturais. A releitura antropológica atual do “mito da democracia racial” nada mais é, pois, que uma tentativa de restabelecer, no plano teórico, a especificidade das relações raciais brasileiras, mormente a contradição entre suas normas e práticas (*Grifos nossos* – idem, 2001)¹⁵.

Inspirado pelas ideias de Gilberto Freyre, nos anos de 1940, Roger Bastide amplia o conceito de democracia racial, dando à expressão caráter político, além de, no plano simbólico, significar uma “realidade cultural¹⁶” (idem 168).

Enquanto, para o Movimento Negro, “democracia racial” significava um ideal político a ser alcançado e que, mais tarde, se voltaria na “construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária (Guimarães, 1999), para as elites se revelava nos escritos desses intelectuais o ideal de superioridade e inferioridade interpretado por eles a partir da imperialismo e colonialismo brasileiro.

Morta a democracia racial, ela continua viva enquanto mito, seja no sentido de falsa ideologia, seja no sentido de ideal que orienta a ação concreta dos atores sociais, seja como chave interpretativa da cultura. E enquanto mito continuará viva ainda por muito tempo como representação do que, no Brasil, são as relações entre negros e brancos, ou melhor, entre as raças sociais

¹⁵ Artigo intitulado Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito, publicado no 25º Encontro Anual da ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais), em 2001. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/25-encontro-anual-da-anpocs/st-4/st20-3/4678-aguimaraes-democracia/file>. Acesso em: 01/05/2019.

¹⁶ Uma forma de diminuir e colocar em posição de inferioridade o povo negro ao diminuir sua história, suas origens, empanando as relações desiguais e mantendo os privilégios, vulgarizando suas culturas retirando do foco o conceito de “raça” de acordo com a biologia (GUIMARÃES, 2001.p. 4).

(Wagley, 1952) – as cores – que compõem a nação (GUIMARÃES, 2002.p. 168).

Seguindo em frente nessa discussão, foi possível aprofundar a reflexão sobre descolonização do conhecimento, a partir de leituras de diferentes autores. Trata-se de um esforço para compreender o processo da colonialidade do poder. São estudos, pesquisas e teorias que dão sustentação para essas questões, que avaliamos pertinente para prosseguir nessa primeira seção. Elementos que acreditamos serem fundamentais para que possamos, com mais segurança, compreender não apenas nosso lugar em sociedade, mas compreender nossas condições e a importância desses saberes na nossa atuação cotidiana.

Ao tratar sobre os efeitos e consequências da globalização na história da América Latina, Quijano (2005) elenca alguns fatores como a culminância do capitalismo moderno e eurocentrado; das relações de poder que geram classificação e hierarquização; desse mesmo poder que classifica pessoas por raças de forma duradoura e estável e finalmente o padrão de poder que é seguido até nossos dias.

Importa compreender a diferença estabelecida entre o conquistado e o conquistador, tendo como base a raça justificando a inferioridade de uma população específica pela sua cor de pele, sem deixar de lado as formas de dominar que estão amarradas ao controle do trabalho, sendo este o modo de produção controlado pelo dominador. Para Quijano uma das piores consequências da colonização está no fato de se “perder de vista” as histórias de cada africano que pelo mundo. Após terem sido sequestrados e subjugados ao trabalho escravo, em muitos casos foram acometidos a um “pessimismo racial”, ou seja, não haver outro jeito de modificar sua condição social, a não ser a servidão (idem.p.107).

A forma como opera o capitalismo e seus mecanismos de dominação é outra peça que se junta a esse quebra-cabeça que estrutura as bases das relações. Entre as formas de controle do capital, Quijano faz uma interessante análise considerando “controle da produção – apropriação – distribuição”, onde a escravidão, servidão, pequena produção mercantil, reciprocidade e salário, formam um ciclo que desencadeia nas relações de produção que temos hoje.

As identidades construídas a partir da ideia de raça, baseadas na nova estrutura de controle de trabalho estão atreladas a divisão do trabalho, geram a divisão racial do trabalho. Portanto, aos negros à escravidão, aos indígenas “poupa-se” do trabalho, sem uma visão de mercado e aos colonizadores a dominação. Diante disso,

podemos compreender uma das formas do capitalismo colonial operar: construindo uma sociedade baseada na distribuição racista do trabalho (idem. p. 108).

Associar o trabalho não assalariado às raças não europeias, por sua vez, vistas como inferiores, era o que justificava a inferioridade racial, para que assim não fossem pagos os salários. A “colonialidade do controle do trabalho” foi determinante para que, no século XIX fosse criada uma nova identidade geocultural dominando não só o mercado, como a produção de conhecimento, expondo não europeus a um processo de expropriação, repressão – enquanto dimensão simbólica das formas de conhecimento dos colonizados – e de obrigação à aprendizagem da cultura do colonizador (Quijano, 2005. p.110).

Esse panorama, de acordo com Quijano (2005), nos auxilia a compreender o desenvolvimento e crescimento do etnocentrismo e como a naturalização da hegemonia ocorre, sendo então um dos episódios em que a culminância de dominação europeia se dá (ato simbólico que se construiu como modelo de civilização, portanto, criadores da Modernidade) e a distinção racial estabelecida (europeu e não europeu).

Na elaboração intelectual, os modos de produzir conhecimento refletem um padrão mundial de poder colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Ao trazer para a realidade da educação básica, o modo de produzir conhecimento numa perspectiva eurocêntrica tem uma de suas origens esse contexto histórico.

A classificação racial da população do mundo explicitada por Quijano é esclarecedora para que relacionemos com todo o imaginário construído e o conhecimento tido como oficial, exposto nos livros didáticos sobre um suposto “descobrimento” do Brasil. Os povos que os europeus encontraram nas Américas incluíam grande diversidade. Entre os maias, astecas, chimus, aimarás, incas, chibcas, entre outros, após 300 anos de dominação, suas identidades se resumiram em “índios”. Igualmente com os africanos, que antes da Diáspora Africana eram achantes, iorubas, zuluz, congos, bacongos. Após 300 anos de colonização, essa riqueza de singularidades presentes nesses povos foi classificada por negros (Quijano, 2005.p 116). Nesse sentido, quando falamos de autoestima da pessoa negra e de caminhar e se posicionar de forma contrária aos padrões de beleza que são estabelecidos na sociedade, além de toda inferioridade a que são submetidas as múltiplas formas de conhecimento avindas dos povos africanos e que estão presentes

em nosso cotidiano, têm como uma de suas origens a construção racial, colonial e negativa dessa identidade.

A identidade da Europa foi construída pela emergência das Américas, graças ao trabalho intelectual dos índios e africanos na agricultura, mineração e com os produtos que essas terras lhes ofereciam como o ouro, prata, tabaco etc.

Analisando outra perspectiva sobre o pensamento decolonial, Grosfoguel (2016) traz para o debate questionamentos que se concentram na legitimidade do saber que vem dos “homens ocidentais”. Embora seus estudos girem em torno do porquê e de como são estruturados os conhecimentos nas universidades ocidentalizadas, avaliamos pertinente suas críticas para compreender o que gerou o epistemicídio¹⁷ baseado na lógica da destruição de conhecimentos de povos não ocidentais.

Um dos pontos que chama atenção da crítica está em questionar as razões dos conhecimentos concebidos como oficiais e universais serem definidos por poucos. Sobretudo, como homens de países como Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos obtiveram esse reconhecimento epistêmico a ponto de serem considerados acima de quaisquer outros.

Para isso, Grosfoguel (2016) retorna ao século XVI, elencando quatro episódios onde, segundo ele se registram momentos de genocídio/epistemicídio, no decorrer do tempo. Dos quatro, destacamos 3 momentos. E são eles:

1. Contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza de sangue”;
2. Contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia.
3. Contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano (GROSFOGUEL, 2016.p. 31).

O pensamento cartesiano e da filosofia moderna que continua pautando e validando a produção da ciência, se origina no pensamento de René Descartes – “Penso, logo existo”. Podemos questionar quem é esse ser que pensa e existe? Por

¹⁷ Termo cunhado por Boaventura de Souza Santos, que Grosfoguel (2016.p.26) diz o seguinte: “a destruição de conhecimentos ligada à destruição de seres humanos”.

Já Tavares (2009. p.183) define ser: “Destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas. Definição disponível em:http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Revista%20Lusofona%20Educacao_2009.pdf. Acesso em 14/03/2020.

outro lado, quem é que não pensa? O “Eu” assume nesse caso, as rédeas do pensar e quem se opõe a essa lógica é considerado como inferior e inválido, “é meramente o compartilhar de uma experiência” (KILOMBA, 2019.p.51).

Grosfoguel destaca as figuras de dois teólogos espanhóis, Guines Sepúlveda e Bartolomé de las Casas, que, ao se envolverem do debate constante sobre a humanidade ou não dos “índios”, sendo discutido em tribunal depois de 60 anos de duração – tempo que compreende os anos de 1492-1552 – convergiam no seguinte pensamento:

A lógica da argumentação era a seguinte: 1. Se você não tem uma religião, você não tem um Deus; 2. Se você não tem um Deus, você não tem uma alma; e, por fim, 3. Se você não tem uma alma não é humano, mas animal (GROSFOGUEL, 2016.p. 37).

Não ter alma tem relação com não ser da mesma “raça pura”, por isso ser colonizado e ter posse de suas terras. Há relação direta com os discursos proferidos do século XVI com o século XIX, que, por sua vez, se relacionam com a prática, a saber, como a divisão social do trabalho se estabelece.

Tanto Las Casas como Sepúlveda representam, respectivamente, a inauguração dos dois maiores discursos racistas, com as consequências mais duradouras, capazes de mobilizar os impérios pelos 450 anos que se seguiram: os discursos racistas biológico e cultural.

O discurso biológico racista do século XIX é uma secularização do discurso teológico racista de Sepúlveda. Quando a autoridade do conhecimento passou da teologia cristã para a ciência moderna – após o projeto Iluminista do século XVIII e a Revolução Francesa –, o discurso teológico racista de Sepúlveda sobre “povos sem alma” sofreu uma mutação com a ascensão das ciências naturais, tornando-se um discurso biológico racista sobre “povos sem a biologia humana” e, posteriormente, “povos sem genes” (sem a genética humana). O mesmo aconteceu com o discurso de Bartolomé de las Casas. O discurso teológico de Las Casas, acerca dos “bárbaros a serem cristianizados” no século XVI transmutou-se com a ascensão das ciências sociais, agora em um discurso racista da antropologia cultural, sobre “primitivos a serem civilizados” (GROSFOGUEL, 2016.p.39).

É como se nossa história vista no espelho fosse distorcida, olhando do ponto de vista eurocêntrico. Fomos conduzidos de forma consciente e inconsciente a ver quem não somos e nos espelharmos em quem não somos. Dá-se o processo de homogeneização de uma sociedade que se diz Estado-nação, um problema em se tratando do processo de colonização na América Latina. O que faz parte do processo de colonialidade do poder. (QUIJANO, 2005.p.117-118)

O processo de homogeneização dos membros da sociedade imaginada de uma perspectiva eurocêntrica como característica e condição dos Estados-nação modernos, foi levado a cabo nos países do Cone Sul latino-americano não por meio da descolonização das relações sociais e políticas entre os diversos componentes da população, mas pela eliminação massiva de alguns deles (índios, negros e mestiços) (idem.p.122).

Trata-se de um processo violento e de extrema exclusão. Muito pouco ou quase nada relatado nos livros didáticos. Ao ter contato com estudos e pesquisas como essas, é possível perceber o quanto precisamos ir além do que está posto. É de fato um desafio que se lança para nós e que significa na prática o processo de uma reeducação das relações raciais quando se tem contato com leituras a princípio desconhecidas. Desbravar esse caminho, se aproximar dessas leituras é fundamental para um fazer pedagógico que priorize uma educação antirracista. Ter a clareza sobre como se deram os processos de colonização e as formações dos Estados-Nação que hoje são as grandes potências que seguem detendo dos cânones do conhecimento desvela alguns caminhos que se originam nos conceitos que no início dessa seção abordamos.

A proposta para descolonização dada por Quijano está na “redistribuição radical do poder” que é o que ele chama de descolonização do poder. A questão da cor como determinante da classificação das pessoas em todos os aspectos e âmbitos: econômico, cultural, social

O que pudemos avançar e conquistar em termos de direitos políticos e civis, numa necessária redistribuição do poder, da qual a descolonização da sociedade é a pressuposição e ponto de partida, está agora sendo arrasado no processo de reconcentração do controle do poder no capitalismo mundial e com a gestão dos mesmos responsáveis pela colonialidade do poder. Consequentemente, é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, *de deixar de ser o que não somos* (idem. p.126. Grifos nossos)

O reconhecimento da existência de um projeto colonial e patriarcal no século XVI, são fundamentais para que se descolonize o conhecimento nas universidades, e na nossa análise se estende para todas os demais níveis de ensino. Esse processo de descolonizar também tem a ver com a formação continuada de professores, enquanto ensino superior como espaço para ampliação de saberes, bem como trazer para a roda de conversas diversos conhecimentos que vão além da simples conceituação de termos e de como teoriza-los. É ir além, sempre além do que se vê e mergulhar fundo nas diferentes definições do mesmo conceito.

A abordagem desses conceitos e de como eles são incorporados aos pensamentos sociais podem em boa medida contribuir para compreensão de como se colocam enquanto influenciadores das percepções e práticas de professores e se revelam desafiadoras, posto que ao nosso ver, se colocam como barreiras para que práticas antirracistas sejam desenvolvidas na escola. Permitem também compreender como esses conhecimentos contribuem positivamente para se possa colocar no espaço escolar, de forma a promover um espaço de igualdade racial e uma educação que promova essa igualdade.

3.2 – A educação infantil e a questão racial

Para esta seção, realizamos um breve histórico sobre a trajetória da infância até o momento em que se inseriu como pauta dos movimentos sociais, como reivindicação de política pública educacional. Em seguida buscamos nos principais documentos que tratavam do funcionamento da Educação Infantil nas redes de ensino do país quais direcionamentos dados no trato das relações raciais neste nível de ensino nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e no presente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dois aspectos são importantes para relacionar infância com história: “transformações demográficas” e “os modos de produção da vida” (modos de produção da consciência). Não havia clareza do que se tratava a infância, das características que compreendem esses primeiros momentos da criança considerando o período do nascimento até os sete anos de idade (compreensão hoje que temos a partir da Constituição de 1988, Artigo 208, Inciso IV).

A ideia de infância (...) aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa de ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (1983, p. 18)

O crescimento populacional, urbano, do comércio, as transformações políticas, econômicas, sociais, culturais, raciais, científicas etc., são marcas do século XVIII.

Nesse período ora a criança era considerada ingênua, inocente, ora imperfeita e incompleta, sendo essas as impressões interpretadas pelos adultos e dadas como justificativa para a necessidade de “moralizar” a criança (Kramer, 1982).

Já no século XIX e XX com o capitalismo em crescente desenvolvimento e com as transformações científicas e tecnológicas, podemos identificar um paradigma no que direcionou os estudos e os cuidados com a criança pequena, que ao perder o “anonimato” e ter ocupado um espaço maior na sociedade, despertou interesses, sobretudo em considerar que a criança deveria adquirir os princípios da razão (mentalidade para adaptar aos métodos da educação) sendo cristãs e racionais. O que justifica a subordinação da criança diante do adulto. A sociedade capitalista concebe a criança como um ser a-crítico, indefeso, economicamente não produtivo e que caberia o adulto o cuidado (Kramer, 1982).

Assim como nos outros períodos, o século XIX também é marcado por transformações nas sociedades de todo mundo. A creche surge no mundo com o advento do capitalismo – início da Revolução Industrial, o que significa necessidade de reprodução de mão de obra e crescente urbanização.

No Brasil além das creches serem um meio para a mãe que trabalhava na fábrica deixar seus filhos. As creches populares atendiam às necessidades alimentícias, higiênicas e de segurança física da criança. Vale lembrar que dessas mães eram exigidas uma séria de normas, regras que deveriam ser cumpridas e que funcionava como condição para que seus filhos pudessem permanecer nas creches, dentre elas, a boa conduta, moral e ética diante da sociedade. Outro detalhe que não podemos esquecer é que a creche surge, a princípio, com intuito de controle social e em nada tinha a ver com a questão educacional.

A partir do século XIX, no Brasil, houve uma inserção nas políticas educacionais para atendimento à primeira infância. Uma das principais discussões a respeito do atendimento em creche era sobre a disponibilidade do serviço de atendimento para as populações menos favorecidas, que tinha caráter assistencialista. Para a parte mais favorecida, era oferecida a “educação” propriamente dita. O cuidar e o educar se dividiam, respectivamente entre essas camadas da população (MEC/CNE, 2009. p. 3).

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n.9394/96, a LDB, traz, no Artigo 4º, Inciso II, enquanto dever do Estado com o ensino público, garantir a

educação infantil para crianças de até 5 anos de idade¹⁸. Cabe ao município a oferta de vagas tanto na creche, quanto na pré-escola, conforme consta no Artigo 11, Inciso V do mesmo documento. Em seguida a Educação Infantil é abordada nos Artigos 29, 30 e 31, incluindo os aspectos pedagógicos e obrigatórios a serem cumpridos neste nível de ensino.

Baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular¹⁹ elabora 5 campos de experiência que denomina como “Campos de Experiência” que se organizam em: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, Gestos e Movimento”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”²⁰.

Esses campos versam sobre os conhecimentos que consideramos fundamentais e que devem compor a base curricular desse nível de ensino. Estes eixos abordam a interação com o outro, momento que se estabelece a imagem de si, o cuidado consigo e o cuidado com o outro, o reconhecimento de sensações através do corpo que aparece como centro, permitir que a criança possa ter contato com as diversas manifestações e formas da arte e de modo geral se expressar, a partir da linguagem da própria criança, valorizar a imaginação e a curiosidade despertadas na criança pela contação de histórias, bem como o reconhecimento e a sensação de pertencimento do local que mora, a noção do espaço escolar e o cuidado com o meio ambiente.

Já no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), no volume 2, o termo utilizado para abordagem sobre a diferenças foi “diversidade cultural”. Entretanto, a leitura está sujeita à interpretação individual sobre o que de fato o documento tem intenção de abordar.

Uma das particularidades da sociedade brasileira é a diversidade étnica e cultural. Essa diversidade apresenta-se com características próprias segundo

¹⁸ Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09/01/2020.

¹⁹ Documento homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para Educação Infantil e Ensino Fundamental, em dezembro de 2017 e posteriormente para o Ensino Médio em dezembro de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 09/01/2020.

²⁰ Base Nacional Comum Curricular – Etapa da Educação Infantil, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias>. Acesso em: 09/01/2020.

a região e a localidade; faz-se presente nas crianças que frequentam as instituições de educação infantil, e também em seus professores. Dependendo da maneira como é tratada a questão da diversidade, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrário, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos (Brasil, 1998.p. 13).

Ao analisar esses documentos, observamos que o único que aborda de forma mais explícita o trato com as relações raciais é o conjunto de normas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De acordo com a Resolução Nº 05, de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil²¹, encontramos o seguinte:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, **a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil** deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

V - Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, **étnico-racial**, de gênero, regional, linguística e religiosa.

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

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

Estas formulações apontam avanços no reconhecimento do trato das relações raciais nesta primeira etapa da educação básica em que o debate se dá em torno do cuidar-educar, da função do professor no processo de ensino-aprendizagem e da escola nesse período tão importante de socialização da criança.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, de 1959 e a sanção do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069/90, trouxeram para o campo de luta o direito à creche e pré-escola, com acesso igualitário para todas as crianças, independente do grupo social.

Sendo reconhecida como dever do Estado, a formulação sobre a Educação Infantil, desde a Constituição Federal de 1988, contou com a participação de muitos setores de Movimentos Sociais, construindo assim novos rumos para esse nível de

²¹ Para mais informações, confira em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192.

Acesso em 17/03/2019.

educação tão importante no processo de escolarização dos sujeitos. Regulamentada como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, quando sancionada na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei Nº. 9.394/96), passou por mais transformações, especialmente em como conduzir os trabalhos com os pequenos de zero a três anos (creche) e com os maiores de quatro e cinco anos (pré-escola), abordando, neste último ciclo, práticas que se relacionem, mas que não antecipem o que virá no Ensino Fundamental (MEC/CNE, 2009).

Fruto de mobilizações e lutas que contribuíram para criação de leis para amparar este nível de ensino e seus profissionais, a Educação Infantil passa a ter sua identidade moldada para o cuidar-educar, de forma que a criança apreenda não apenas conteúdos, regras e comandos, mas também do cuidar de si e do reconhecimento de si no espaço e na sociedade, refutando a ideia do assistencialismo.

É função política e sociopolítica da Educação Infantil, de acordo com o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, sendo o primeiro espaço, fora do seio familiar, de educação coletiva, a redução das desigualdades de acesso às creches e pré-escolas, bem como o compromisso de promover igualdade de oportunidades entre negros e brancos (MEC/CNE, 2009). Ainda que não fossem omissos a respeito do trato da diversidade e do respeito às diferenças, os dispositivos legais supracitados, são marcos, como dissemos do reconhecimento da necessidade de abordagem dessa temática nas salas de aula, desde a Educação Infantil. Porém, a alteração principal consta no Artigo 26-A, constante na (LDB), Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DIAS, 2015. p. 572,573).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e africana²², apresentado ao governo federal em 2009, que atribui competências e diretrizes no trato das relações raciais na Educação Infantil e propõe ações para que melhor possa ser abordado esse tema nas escolas, sobretudo a formação continuada para professores e professoras que atuam nesse nível de ensino, que de forma mais detalhada trataremos ao longo desse trabalho. Além de

²² Conforme texto de apresentação do documento: “O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária” (BRASIL, 2013. p. 19)

reivindicar que conste a importância dessa implementação de forma explícita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2008.p. 49).

A Educação infantil, é o primeiro passo para produção de novos conhecimentos, de subjetividades e singularidades que sejam comprometidas com a democracia e que venha combater as formas de dominação de gênero, religiosa, racial etc. É também um espaço democrático, como pondera Peter Moss, ao observar a creche como um espaço democrático, como uma “possibilidade de que instituições para crianças e jovens possam ser, antes de tudo, locais de prática política – e especificamente de prática política democrática (MOSS, 2009.p.418).

Sobre essa primeira etapa e diante das diferentes visões sobre como deve ou não deve ser o espaço onde se educa a criança pequena e as linguagens a serem utilizadas, Dias (2007) traz seu posicionamento:

Nossa posição em relação à educação infantil é que as mais diversas linguagens devem ter espaço: a corporeidade, a musicalidade, os desenhos e por conseguinte o desenvolvimento do gosto pela leitura, as descobertas sobre escrita e tantos outros conhecimentos mais forem possíveis (DIAS, 2007.p.60).

Nesse campo encantador do faz de conta, da imaginação, do contar histórias, imitar o que se conhece para construção de algo novo é uma das atividades que o brincar proporciona. Na brincadeira e na imitação do que se conhece é que podem estar envolvidas as questões e situações “intra-escolares” onde podemos identificar quando o racismo e práticas que discriminam a criança por conta de sua cor de pele e demais traços fenotípicos podem se manifestar, se fortalecer e mexer profundamente com as estruturas emocionais de uma criança negra.

Podemos considerar que somos um país que exclui socialmente e trata de maneira desigual as diferenças. Na prática não somos iguais diante da lei, como preconiza a Constituição Federal de 1988. O debate sobre relações raciais que incluía seriamente a questão sobre a igualdade de oportunidades é o que discute Cavalleiro (2000), quando aborda em sua pesquisa sobre como se manifesta o racismo, o preconceito e a discriminação na educação infantil. A condição de subalternidade imposta à população não branca no Brasil, não é fruto somente do pós-abolição, como discutido anteriormente.

É fato que após a abolição documentada e contada pela história oficial, medidas foram legalmente tomadas para limitar/ e manter imóvel os ex-escravizados.

A criminalização da capoeira, da “vadiagem”, são exemplos dessas medidas (SERAFIM e AZEREDO, 2009. p. 9)²³. No presente, a forma como o racismo opera, somada à questão da democracia racial, reforçam a não reflexão e em boa medida a isenção do "problema" das desigualdades raciais.

A "ausência de um debate social" sobre o racismo contribui para sua não reflexão dentro e fora da escola, além de limitar a visão sobre o preconceito (CAVALLEIRO, 2000. p. 33). Ainda que tenham avanços na discussão, ao olhar para o campo da pesquisa, que é o meu ambiente de trabalho, observo que essa ausência se faz presente.

É no seio familiar que tem início o processo de socialização da criança. É na família que os valores, princípios, modos de ser e agir são transmitidos. A escola também tem papel importante nesse processo conforme Eliane Cavalleiro diz:

As instituições de Educação Infantil organizam e formalizam uma aprendizagem que já se iniciou na família e que vai ter continuidade nas suas experiências com a sociedade. Assim, não só a família se torna responsável pela aprendizagem da vida social, embora represente, inicialmente, o elo forte que liga a criança ao mundo (CAVALLEIRO, 2000.p.18).

O que a criança experimenta e vive fora da escola, os valores que são transmitidos em família e nas demais instituições as quais ela frequenta, são levados para a escola e o trato com respeito dos processos de socialização apreendidos são fundamentais para que a criança se sinta valorizada.

Dentro do processo de socialização, segundo Cavalleiro (2000), a identidade se constrói, pois, a percepção que a criança tem de si vai se construindo a partir das percepções que os outros têm sobre ela (idem.p.19).

Os precários modelos positivos sobre a pessoa negra, somados a ausência de preocupação relacionada à convivência entre os grupos racialmente diferentes, podem em boa medida contribuir para que se formem sujeitos que discriminam e sejam preconceituosos.

Fulvia Rosemberg (2012) chama atenção para uma cisão que ocorre da creche para a pré-escola, apontando o caráter formal como se apresenta a pré-escola, que já assume os conteúdos do ensino fundamental. Ainda abordando o formato da educação infantil e das discussões geradas em torno desse debate, Dias e Bento

²³ Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/amicus/article/viewFile/541/533>. Acesso em: 14/03/2020.

(2010), nos mostram que essa primeira etapa da educação, garantida por direito, não deve “roubar as infâncias” concentrando a preocupação em formar alfabetizados, questão que ocasiona a antecipação de etapas como o brincar, o descobrir-se e o reconhecer-se através da brincadeira, do “faz de conta”.

O tema em tela se revela pertinente para ser abordado não somente em seus conteúdos curriculares, mas também nas relações intraescolares. Somando-se às questões das desigualdades raciais, há outros agravantes, dentre os quais Rosemberg (1999) chama atenção para, além da questão econômica, um “pessimismo racial” em que ocorre a descrença institucional, fruto do racismo que é reproduzido, estereótipos são construídos e inculcados na pessoa negra onde tudo a leva a acreditar que está fadada ao fracasso.

Essa ideia do “pessimismo racial” pode ser modificada a partir da intervenção positiva de professores e gestores, quando, em suas atividades, podem implementar atividades que possam tratar das relações raciais.

É papel da educação infantil em particular, possibilitar que as crianças vivenciem um ambiente educacional igualitário na sua concretude, exatamente, porque nele se respeita e se discute as diferenças. Para isso, não adiantará as educadoras usarem frases de efeito muito comum no meio educacional, tais como, “Para mim as crianças são iguais”, “Eu trato todos do mesmo jeito”, “Aqui a sala não tem diferença de cor” ou “Eu nem percebo a cor dos meus alunos”, “Eu não presto atenção se tem preto ou branco na sala” (DIAS & BENTO, 2010.p. 6).

A percepção sobre igualdade tem início na educação infantil. De acordo com a postura que o professor assume, ele pode contribuir ou não para naturalização das desigualdades.

Das pesquisas sobre relações raciais no campo da educação, por exemplo: GONÇALVES (1985), SILVA (1988), FIGUEIRA (1990), GOMES (1995), SILVA (1995) e OLIVEIRA (1999), produzidas nas décadas de 1980 e 1990, o trabalho de Gonçalves (1985), chama atenção para o processo de silenciamento por parte dos professores frente às discriminações raciais que sofriam os alunos. O objetivo principal era investigar como se manifestavam as discriminações raciais no cotidiano escolar de nove escolas de Governador Valadares, em Minas Gerais. E para sua surpresa, ao chegar nas escolas tudo que conseguiu captar foi o silêncio tanto dos estudantes como dos educadores e gestão escolar quando em suas falas e comportamentos afirmavam com veemência que não existia discriminação racial nas escolas que

investigou. Ao final, a pesquisa chega a constatação da importância da formação do professor e do trabalho a ser desenvolvido que ultrapassam os limites da sala de aula, mas que se estende para todos os espaços intra-escolares. Se trata de um processo formador, (re)educador que reverbera para o lado de fora da escola.

Dias (2007), em sua pesquisa em escolas de educação infantil para investigar a atuação dos professores e se suas práticas promoviam igualdade racial a partir da influência do curso de formação continuada que fizeram, mostra a importância de continuidade no investimento em formação continuada para dar suporte ao professor no trato das questões raciais, sendo

“uma temática social e por isso depende da presença de crianças negras e da classe social as quais pertencem para que o diálogo sobre o tema seja realizado” (idem. p.25),

Portanto, uma questão para todos e não específica de um grupo.

Tendo como perspectiva a educação como um processo social em que são produzidos cidadãos, Eliane Cavalleiro coloca o seguinte questionamento: “Qual é a sua contribuição ou qual poderia ser a sua contribuição para a construção de uma sociedade de cidadãos menos racistas?” (idem.p.21).

A noção de pertencimento é um dos elementos fundamentais e parte do princípio de como nos enxergamos e como enxergamos o grupo do qual fazemos parte. Como o valorizo e me sinto pertencente vai definir também os valores e princípios a seguir. Então, com isso podemos pensar como o branco europeu se vê e como o contexto histórico reforça o etnocentrismo. O branco europeu se torna um modelo universal e tudo que difere desse padrão é razão de estranheza, que gera exclusão. Se justifica a superioridade em relação ao Outro racialmente e diferente, na “apropriação indébita de bens concretos e simbólicos e a manutenção de privilégios” (BENTO, 2002. p.4-7).

Além do silêncio que reforça os privilégios da brancura, o medo que origina o ideal de branqueamento é fator fulcral nas políticas de imigração europeia diante do quantitativo elevado da população negra brasileira no pós-abolição. Trata-se de um investimento advindo do desespero para “conter” o medo que surgia da superioridade negra e excluir de vez a população mendiga, negra, impura.

O biótipo de quem era considerado bandido revelado no século XIX é o mesmo em nossos dias. A explicação para um viver em desvantagem tem base numa

psicologia que naturaliza a condição física e psíquica do ser negro. Assim aos tidos como degenerados e insubordinados, se justificava esse tipo de caracterização definida pela cor da pele.

Cria-se intolerância ao Outro e esse processo se dilui no racismo institucional, nas práticas excludentes no cotidiano escolar, nas restrições impostas pelo Estado, quando a população negra-jovem-favelada é alvo do auto de resistência.

Ações e práticas do cotidiano que considerem a relação que a criança precisa ter consigo mesma, incluem a multiplicidade das culturas que cada criança traz e que precisa ser valorizada. Em se tratando das crianças negras, podemos encontrar estudos como os de Abramowicz e Oliveira (2012. p. 47), que mostram que o processo de socialização de crianças negras difere das crianças brancas. São fatores como os de gênero/sexualidade, raça, classe social que interferem nos modos de ver e agir e influenciam nas práticas cotidianas e que acabam por fortalecer o racismo e práticas discriminatórias em decorrência da cor, dentro da escola.

Trabalhos como os de ABRAMOVAY & CASTRO (2006), GOMES (2012) e SILVA et al (2018) que realizaram importantes levantamentos sobre as experiências de implementação de uma educação das relações raciais na escola e o desenvolvimento de pesquisas científicas sobre a temática nos programas de pós-graduação das principais capitais do país, nos mostram os avanços os desafios a serem ultrapassados em se tratando do racismo que se manifesta nas relações e nas práticas nos interiores das escolas.

Pensamos ser necessário que a educação infantil seja capaz de compor uma educação pós-colonial, aproveitando-se daquilo que está posto como inventividade e diferença no campo da educação. Precisamos no nosso trabalho cotidiano incorporar o discurso das diferenças não como desvio, que é o lugar que o diferente tem sido colocado, mas como o mote de nossas práticas e das relações entre as crianças (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2012. p. 63).

3.3 – A implementação da Lei nº. 10.639/03 para a educação das relações raciais

Nesta seção vamos apresentar um breve histórico sobre a construção da implementação da Lei nº. 10.639/2003, bem como destacar alguns episódios das articulações feitas pelo Movimento Negro.

Os caminhos trilhados até que esta lei fosse aprovada vêm de longe. Esta legislação é fruto de lutas históricas do Movimento Negro, que propunha uma discussão mais profunda sobre preconceitos, discriminações raciais, racismos e da necessidade de políticas de combate a esses problemas. Estabelecemos um recorte datado a partir da década de 1990, período do pós-redemocratização do Brasil e após a Constituição de 1988.

Para avançar nesta reflexão, é importante trazer a definição do que significa Movimento Negro, a partir das pesquisas de Amauri Mendes Pereira:

Foram as Entidades e grupos de negros surgidos na década de 70 que tornaram comum o uso do termo Movimento Negro para designar o seu conjunto e as suas atividades. Documentos e Entidades e declarações militantes do passado já haviam utilizado antes esta expressão, mas não chegou a se fixar com o significado que tem hoje – Grupos, Entidades e Militantes negros que buscam a valorização do negro e da Cultura Negra, e se colocam diretamente contra o racismo, buscando através deste combate, o respeito da sociedade e a melhoria das condições de vida da população afro-brasileira. [Há] um universo bem mais abrangente de pessoas, de concepções e de práticas dos mais variados tipos, que se colocam (e quase sempre são assumidos), como parte do Movimento Negro: Intelectuais negros de formação política ou acadêmica tradicional que incorporam em sua intervenção a temática das relações raciais e temas correlatos; personalidades negras de destaque que abraçam (a seu modo) a luta contra o racismo; negros atuantes, com a sua Consciência Negra, nas manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras e nos mais diversos tipos de instituições políticas, culturais, artísticas, educacionais, sindicais, assistenciais, etc. (PEREIRA, 2005.p.22-23)²⁴.

De forma mais abrangente e a nosso ver e mais completa, Pereira define Movimento Negro como “Movimento dos movimentos”, que de forma desafiadora reuniu e reúne organizações negras e pessoas/militantes negras e não negras em busca de um propósito em comum, a saber a luta antirracista.

Nesse contexto e, especialmente, a partir da década de 1995, o Movimento Negro tem um papel fundamental, por trazer à tona a importância de desenvolver políticas públicas para resoluções dos problemas acima mencionados e outros como a democratização da educação. Podemos destacar instrumentos importantes que contaram com a participação do movimento negro na sua elaboração, como a Lei 7.716, a Lei Caó e a realização de manifestações em comemoração aos 100 anos da abolição (NASCIMENTO, 2006).

²⁴ PEREIRA, Amauri Mendes. *Trajetória e perspectivas do Movimento Negro brasileiro*. Comissão de combate às discriminações e Preconceitos da Alerj – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

O surgimento de algumas instituições que foram criadas com o propósito de defender os “interesses” da população negra e garantia de acesso a saúde, educação, entre outros, estão presentes na década de 1990 que é repleta de marcos importantes para as conquistas do presente.

Diversas políticas de ação afirmativa foram criadas para o fortalecimento e permanência negra e de baixa renda em espaços inacessíveis. A começar pela educação básica até seguindo até o ensino superior. Algumas instituições criadas ou que se transformaram ao longo desse período, como o CEAP – Centro de Articulação de Populações Marginalizadas, que foi criado em 1989, no Rio de Janeiro; o CEERT – Centro de Estudos de Relações Trabalho e Desigualdade, de 1990, em São Paulo e o Geledés – Instituto da Mulher Negra que foi criado também em São Paulo, em 1988, etc. Essas e outras instituições vão alimentando o que propunha o Movimento Social Negro e intensificando o aprofundamento do debate das questões raciais pressionando assim o Estado para o reconhecimento da necessidade de se discutir racismo e suas consequências e ainda mais, lutar pela implementação de ações.

Outro episódio importante e talvez um dos mais marcantes foi no dia 20 de novembro de 1995, em homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, em que foi realizada em frente a Esplanada dos Ministérios a Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo pela cidadania e a vida que define uma modificação na atuação do movimento negro que passa a partir desse marco a propor políticas de igualdade racial.

No ano seguinte, aconteceu o seminário internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados Democráticos contemporâneos”, para contribuir na construção e organização das políticas públicas antes propostas²⁵. Nesse mesmo ano foi lançado pelo Governo da União o Programa Nacional de Direitos Humanos contendo proposições de ações afirmativas para negros entre outras visando a superação das discriminações e exclusão (NASCIMENTO, 2013).

De fato, ao longo da década de 1990 são registrados grandes episódios de ações fundamentais para que fossem criadas políticas públicas em prol da população negra de forma a atender as suas demandas. É também registrado, conforme Gomes (2009), como de organizaram os intelectuais negros e negras no trato de suas pesquisas e teorização de suas experiências.

²⁵ SOUZA (1997), SISS (2003), NASCIMENTO (2013).

Ao realizarem suas pesquisas e tematizarem a questão raciais nas mais diversas áreas do conhecimento, com ênfase nas ciências sociais e humanas, esses sujeitos produzem um conhecimento pautado não mais no olhar do 'outro', do intelectual branco comprometido (ou não) com a luta anti-racista, mas pelo olhar crítico e analítico do próprio negro como pesquisador da temática raciais. Não mais um olhar distanciado e neutro sobre o fenômeno do racismo e das desigualdades raciais, mas, sim, uma análise e leitura crítica de alguém que os vivencia na sua trajetória pessoal e coletiva, inclusive, nos meios acadêmicos. Essa inserção sem dúvida, traz tensões. Enriquece e problematiza as análises até então construídas sobre o negro e as relações raciais no Brasil, ameaça territórios historicamente demarcados dentro do campo das ciências sociais e humanas, traz elementos novos de análise e novas disputas nos espaços de poder acadêmico (GOMES, 2009.p.422).

Em 2001, após a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, surgiram as primeiras políticas de ação afirmativa e promoção da igualdade racial. Como podemos observar, os frutos foram e continuam sendo colhidos depois de mobilização e luta. Um marco importante foi a adoção de cotas destinadas à estudantes de escolas públicas e negros em duas universidades estaduais do Rio de Janeiro – UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e UENF (Universidade Norte Fluminense).

Em 2002, essas questões entraram no plano de governo do então candidato a presidência Luiz Inácio Lula da Silva. O documento da campanha “Brasil sem Racismo”, foi elaborado pela Secretaria Nacional de Combate ao Racismo, do Partido dos Trabalhadores (PT), em diálogo com o Movimento Negro²⁶. Empossado no cargo de presidente, em 2003 o debate de ações afirmativas conquistou mais um espaço que foi a sanção da Lei 10.639/2003²⁷. Após foi alterada pela Lei 11.645/08 assim ficou redigido na LDB o Art. 26-A:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como estuda da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. §2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

²⁶ Brasil sem Racismo. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/brasilsemracismo.pdf>. Acesso em 14/03/2020.

²⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, acesso em 24/06/2019.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana²⁸, junto das Diretrizes, as alterações realizadas nos Artigos 26-A e 79-B constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a saber, Lei nº. 10.639/2003, posteriormente Lei nº 11.645/2008, inserindo Histórias e Culturas Indígenas, conforme disposto no Parecer Nº 003/2004²⁹.

Em 19 de maio de 2004 foi publicado no Diário Oficial da União, o Parecer Nº: CNE/CP 003, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Um documento importante, de fácil acesso, mas que infelizmente é pouco lido e em boa medida, ainda é desconhecido. O Relatório foi organizado e escrito por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que, junto de alguns conselheiros, produziram esse documento que em muito nos ajuda a compreender melhor a aplicabilidade da lei tendo como ponto central as políticas de ações afirmativas que são “políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização” de tantas históricas, culturas, conhecimentos que foram invisibilizados e que precisam se fazer conhecidos, pois nos constituem (BRASIL, 2013.p. 83).

Foi um documento inspirado na mobilização de integrantes do Movimento Negro, Movimentos Sociais, professores envolvidos com a militância e que desenvolveram trabalhos com essa temática. Destaca-se o papel do Movimento Negro e Movimentos Sociais, pois

[...] redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação políticas. Nesse processo, os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos (GOMES, 2005. p. 39).

²⁸Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 30/03/2019.

²⁹ Após ser alterada pela Lei 11.645/08 assim ficou redigido na LDB o Art. 26-A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como estuda da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. §2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, acesso em 30/03/2019.

Para o Movimento Negro, raça tem significado político no sentido de retratar a realidade de desigualdade brasileira que permanece nas relações entre negros e não negros. Raça enquanto construção social, política e cultural interfere nas relações e na forma de enxergar o outro de forma desigual, ocasionando um problema ao hierarquizar as classificações de gênero, sociais, raciais etc. (GOMES, 2005).

São estes dispositivos legais que nos orientam para a obrigatoriedade da implementação da Lei que propõe uma abertura e amplitude de direitos e acesso ao aprender e aprender sobre si mesmo. Se trata de um trabalho cooperativo, um processo de interdependência, bem como a valorização das singularidades de cada sujeito.

É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; como a formação para lidar com tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (BRASIL, 2013.p.83. *Grifos nossos*).

Em 2019 uma nova formação do Movimento Negro brasileiro se apresentou ao propor ações junto ao Congresso Nacional. A Coalizão Negra³⁰ gostei da atualização!! por direitos que inicialmente se intitulava Incidência política do Movimento Negro no Congresso, se trata de uma aliança de militantes negros e negras que tem como propósito comum a luta contra o racismo. A motivação principal para a agenda de 2019 da Coalizão se deu em decorrência do Projeto de Lei Anticrime, apelidado por “Pacote Anticrime”³¹, que foi apresentado pelo Ministro da Justiça, o juiz Sérgio Moro em fevereiro de 2019 e já sancionada pelo presidente da República.

A proposta do Ministro da Justiça, o juiz Sérgio Moro para modificação da excludente de ilicitude, não foi aprovada pelo Congresso Nacional. Entretanto,

³⁰ Mais informações sobre a Coalizão Negra por Direitos disponíveis em:

<https://coalizaonegrapordireitos.org.br/>. Acesso em 13/01/2019.

³¹ Apresentado em fevereiro de 2019, o Projeto de Lei Anticrime visa modificar leis do Código Penal, Código Processual Penal e mais algumas leis, para combater a corrupção, o crime organizado e crimes violentos. O trecho mais polêmico dessa mudança se encontra no já existente Artigo 23, do Código Penal, a “excludente de ilicitude”, razão pela qual a Coalizão se mobilizou para reivindicar que as alterações constantes do Referido Projeto de Lei, entre elas a que dá ao policial, quando em incursão policial “licença para matar”, não ocorressem, tendo em vista o grande número de mortes de jovens negros e negras. Mais informações em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/12/11/senado-aprova-pacote-anticrime-que-vai-para-sancao-presidencial>. Acesso em 13/01/2019.

complementar a chamada Lei Anticrime, o governo de Jair Messias Bolsonaro, encaminhou o Projeto de Lei, que institui a excludente de ilicitude, em operações de garantia da lei da ordem. Se trata de um projeto que denomina de legítima defesa. O que o Movimento Negro considera motivo de grande preocupação, tendo em vista atingir em cheio a população negra.

A Coalizão Negra, realizou seu primeiro Encontro em novembro de 2019, reunindo organizações, entidades, grupos e coletivos do movimento negro brasileiro e internacional foi assim elucidado por Sueli Carneiro, que na mesa de abertura declarou que

A Coalizão Negra por direitos é a resposta necessária para o momento de desconstrução de direitos arduamente conquistados por nosso povo. A nossa luta é contra o retrocesso, contra a desconstitucionalização de direitos, ela corre paralela à necessidade de urgência de construirmos formas de sobrevivência e resistência num contexto de ausência de políticas sociais, políticas de promoção e inclusão de nossa diversidade, especialmente racial (CARNEIRO, 2019)

A fala de Sueli Carneiro quando expressa o momento que estamos vivendo em que a colonialidade do saber-poder incide nas relações e define quem pode viver e quem deve morrer. A política de extermínio da população jovem-negra-pobre-favelada tem crescido e não há como negar que o direito à vida está sob ameaça para esses grupos da população³².

A presença da juventude no primeiro Encontro da Coalizão Negra por direitos marca a presença no debate com uma outra narrativa forte e com bases concretas. Marca um Movimento Negro que vem de fora da universidade e que desenvolve ações comunitárias via pré-vestibulares populares. Por outro lado, essa juventude embora esteja inserida em cursos de pós-graduação, estão presentes nas ruas, nas lideranças de atividades de apoio de combate ao racismo. As ocupações é outro elemento fundamental e que contribui para que essa mobilização possa acontecer (NASCIMENTO, 2019).

Portanto, falar de relações raciais na escola não propõe diálogo somente no âmbito da legislação, pois ela mexe com nossos discursos, modos de agir. Mexe com

³² Notícias sobre o extermínio da população negra e sua relação com o racismo, disponíveis em: <https://www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/colunas/2017/11/1937240-racismo-no-brasil-e-o-extermínio-da-juventude-negra.shtml>. Acesso em: 14/01/2020.

O Atlas da Violência, em sua Edição de 2019 mostra que em 2017, 75% das vítimas de assassinato eram negras.

Mais informações disponíveis em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em: 14/01/2020.

quem é racialmente diferente de nós. Significa questionar os sistemas de hierarquia próprios de uma sociedade que deprecia o outro para assim fazer refletir com mais cuidado e sensibilidade para tratarmos o outro reconhecendo suas singularidades.

Nos apropriando do que nos dizem as Diretrizes, se faz necessária a criação de políticas de reparação (que se espera que o Estado e iniciativas políticas possam promover), que se referem a uma educação dos negros que garanta ingresso e permanência no ensino até sua conclusão. Assim como a criação de políticas de reconhecimento do direito à educação, reconhecer a ocorrência do tratamento discriminatório de negros em relação a outros grupos e, portanto a urgência na valorização, respeito das culturas, do que a história nos revela a respeito da formação ancestral que temos, com a sensibilidade de compreender os sofrimento de tantos que já se foram e dos que ainda continuam lutando contra o racismo encarnado em brincadeiras de mal gosto (seja pelo cabelo, pelos traços físicos, pela crença a qual acredita), apelidos (BRASIL, 2013.p. 84,85).

O acesso aos bens fundamentais/igualdade de oportunidades, a educação e o trabalho, é prioridade em se tratando dos propósitos das ações afirmativas. Essas políticas mexem na visão da meritocracia e abalam as estruturas do poder e de como ele opera.

O pouco conhecimento sobre o racismo e suas consequências pode minimizar e/ou distorcer sua presença e causar sérios danos, especialmente na construção de identidade (CAVALLEIRO, 2006). E podemos observar que a escola em boa medida, contribui para ensinar a desprezar o pouco de história que se sabe e de reproduzir o processo de apagamento e esquecimento da sua ancestralidade onde se rejeita quem se é e de onde vem.

O processo de educar e ser educado, de acordo com os princípios africanos, interessa ao coletivo, não apenas ao indivíduo, mas a todas as pessoas envolvidas nele (a família, todos os profissionais da educação e toda a comunidade que aquele aluno pertence). As experiências e os valores, visões de mundo são acumuladas antes de chegar na escola e a presença da comunidade é fundamental. E educar-se é "tornar-se pessoa que conduz sua própria vida" (SILVA, 2003.p. 183).

Aprender requer uma atitude fundamental – respeito atencioso dos menos experientes para com os mais experientes, do aprendiz para com o mestre, dos mais jovens para com os mais velhos. Aprender demanda atenção, trabalho, esforço para interpretar dados e situações, enfrentar dificuldades, resolver problemas, planejar empreendimentos. Para aprender é necessário

que alguém mais experiente, em geral mais velhos, se disponha a demonstrar, a acompanhar a realização de tarefas, sem interferir, a aprovar o resultado ou a exigir que seja refeita (SILVA, 2003. 186)

O papel da escola nesse âmbito faz sentido, quando se aproxima da realidade que se vive, motiva a construção da própria vida. A sala de aula se constitui num espaço para escuta que se dá a partir do momento que nos abrimos e abrimos espaço para partilha de experiências do que se vive fora da escola e que se relaciona com os conteúdos ali ministrados. Estamos dispostos a esse exercício? Compreender a escuta e a fala, fatores fundamentais na tradição oral africana, podem ser elementos que irão compor educar e se educar, além do cuidar que precisam permanecer nas ações educativas e pedagógicas.

Conduzir a própria vida implica aprender e também ensinar outros a fazê-lo. E isto envolve edificar-se (edificar a nós mesmos), pôr sentido no mundo e em si mesmo, usar as palavras, livrar-se do sofrimento causado pela opressão e pelo descrédito (SILVA, 2003.p. 188).

Conduzir a própria vida para a pessoa negra significa trazer para a tona, para a superfície seu pertencimento, pôr sentido em si mesmo e no mundo, em uma sociedade que o expulsa. Ocasiona ambientes de tensão, de conflito, de confronto.

Acreditamos que a escola pode muito em suas funções, qual seja, a construção social-cultural-política de um indivíduo. Começar pela escola, pois acreditamos ser, em seu potencial, uma das instituições que irá promover uma política de igualdade racial. A busca por conhecer as singularidades de outras culturas, nos modos de viver e pensar outros, nos diferentes modos de interpretar o mundo, as diferentes relações de poder, sejam as “que nos sustentam ou nos destroem”, contribui para que possamos pensar em educação e uma educação que faz “parte do patrimônio cultural afrodescendente e africano” (SILVA, 2003.p.182-183).

Somada às questões de cor, não podemos desconsiderar todas as mudanças que a criança passa durante seu processo psicológico, biológico, físico. Que sujeitos são esses que estão formando suas respectivas opiniões e que são influenciados por nós? É importante pensar neles em sua essência e complexidade que são desde a primeira infância, seres pensantes.

A dimensão de educação em muitas culturas e também na africana tem um sentido de constituição da pessoa e, enquanto tal, é um processo que permite aos seres humanos tornar-se pessoas que saibam atuar em sua sociedade e que possam conduzir a própria vida. Compreendendo que esse “tornar-se

“pessoa” não tem sentido dissociado da compreensão do que somos, porque não vivemos sozinhos, porque estamos em sociedade (BRASIL, 2006.p.39).

Refletir sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, agora que sou professora, me leva a perceber em minha prática que não se trata de propor uma disciplina extra, mas se trata de uma política curricular que demanda pesquisas, materiais pedagógicos, mudanças na formação docente e, portanto, produção pedagógica e acadêmica de dados, análises, conteúdos e metodologias, para fazer valer a legislação que trata de algo tão caro ao ativismo negro contra o racismo, tão necessária para a promoção da igualdade racial e para a democratização da escola, de forma que trabalhe com respeito à diversidade.

No próximo capítulo serão analisados os dados recolhidos e as análises das respostas das professoras, bem como as reflexões realizadas.

IV – Percepções docentes

As leituras que foram realizadas na elaboração dessa seção se deram em decorrência das conversas entre as professoras nos momentos de planejamento e nos momentos em que compartilhávamos do parquinho e do almoço.

Além do cuidado com os alunos, tínhamos sempre oportunidade para conversar não somente sobre o cotidiano escolar, mas sobre o contexto político, a nossa situação socioeconômica como docente, bem como o processo de sucateamento da educação que temos acompanhado com os cortes de verbas e restrição dos recursos destinados à educação.

Como fruto dessas conversas, provocações foram surgindo e caminhamos em busca delas. Prossegui utilizando o caderno de planejamento como caderno de campo, sempre registrando as conversas informais quando ocorriam.

Além de apresentar as percepções das professoras, vamos trazer nesse debate os aspectos que constroem seus saberes, quais contextos (social, político, econômico, emocional/afetivo) que interferem na elaboração desses saberes, sobretudo a partir das respostas ao roteiro de entrevistas, quando foi possível constatar que é preciso muito mais do que meramente compartilhamento de conteúdo, seguir rotinas e cronogramas. O fazer pedagógico envolve uma multiplicidade de elementos que juntos resultam na formação de pessoas, sem deixar de lado a construção de si nesse processo.

Luz, (1998) em seus estudos sobre as dificuldades inerentes à pesquisa em educação e política, apresenta caminhos para pensar diversidade humana que diferem de uma abordagem histórica de cunho etnocêntrico e colonial. Nos propõe então um reencontro com nossa ancestralidade a partir do "vivido-concebido" e de como esse exercício, enquanto produção acadêmica, contribui para romper com visões que tentam igualar, uniformizar e diminuir a potência da ancestralidade africana que se relaciona com a aprendizagem em educação das relações raciais. Trata-se da perspectiva do "*desde dentro para fora, e desde fora para dentro*" (idem. p. 151-152).

O encontro com a metodologia do vivido-concebido, desde dentro, para desde fora, busca construir um trabalho acadêmico com emoção, uma vez que, por essa abordagem, pode-se estabelecer um enfoque analítico-descritivo sobre a territorialidade e a comunalidade características da população e do patrimônio imaterial afro-brasileiro. Exploram-se aspectos da pesquisa qualitativa e quantitativa e a narrativa de todo o universo "vivido-

concebido”. Em outras palavras, busca-se adotar referências teóricas que permitam abordar a diversidade humana, expressa em diferentes maneiras de interpretar o mundo físico e social, de interpretar e viver as relações entre as pessoas, seus grupos, entre elas e o ambiente em que transitam, modificam, de interpretar a si mesmas e suas realizações (Souza, 2008).

O que foi “vivido-concebido” se apresentou de forma contundente quando as professoras revelaram suas angústias e manifestaram sentimento de tristeza ao passarem pelos constrangimentos que as práticas racistas causam. Por outro lado, expressaram o fortalecimento a partir da convivência cotidiana e o estímulo provocado no compartilhamento de ideias e conhecimentos, que desperta o desejo de avançar no debate e também na prática. Vale ressaltar a identificação com as leituras, tendo em vista os momentos com as professoras que participaram desse trabalho, que se transformaram em “escrevivências³³”.

A partir dessas demandas vindas por parte das professoras levantamos algumas reflexões que foram divididas em seções, de acordo com os eixos do roteiro enviado a elas. Mas antes, faremos uma breve reflexão a respeito dos saberes docentes que podem gerar uma prática democrática. O que ficou registrado das conversas e que acreditamos incidir sobre nossa prática pedagógica, pois compreendemos que junto ao trabalho docente, na educação básica, especialmente, incidem vários fatores que influenciaram a pesquisa. Com a palavra: Maria Gal Quaresma, Mel Duarte, Luz Ribeiro, Jenyffer Nascimento e Lia Vieira. E com a palavra tudo que foi possível acumular a partir das experiências dessas professoras.

³³ Termo cunhado por Conceição Evaristo, que em entrevista à Revista Nexo diz o seguinte: “Eu venho trabalhando com esse termo desde 1995 - na minha dissertação de mestrado, várias vezes fiz um jogo com o vocabulário e as ideias de escrever, viver, se ver. Usei “escrevivência” pela primeira vez em uma mesa de escritoras negras no seminário “Mulher e Literatura”. Terminei meu texto dizendo que a nossa escrevivência não é para adormecer os da Casa Grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos. Este termo nasce fundamentado no imaginário histórico que eu quero borrar, rasurar. Esse imaginário traz a figura da “mãe preta” contando histórias para adormecer a prole da Casa Grande. E é uma figura que a literatura brasileira, principalmente no período Romântico, destaca muito. Quero rasurar essa imagem da “mãe preta” contando história. A nossa “escrevivência” conta as nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva, justamente para acordar os da Casa Grande. [A escrevivência] seria escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita. De certa forma, todos fazem uma escrevivência, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha escrevivência e a escrevivência de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira. Toda minha escrita é contaminada por essa condição. É isso que formata e sustenta o que estou chamando de escrevivência”.
 Link para matéria:
<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%99minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>. Acesso em 27/02/2020.

O Roteiro de entrevistas foi dividido em 4 partes de acordo com os objetivos que nortearam a pesquisa: 1) *identificação da professora*; 2) *identificar as percepções das professoras sobre relações raciais. Atuação docente frente à criança negra e a questão racial na escola*; 3) *identificar atuação em sala de aula* e 4) *conhecimento sobre a Lei 10.639/2003*. A partir das análises, avaliamos dividir esta seção em outras quatro partes, de acordo com o direcionamento das questões colocadas diante das respostas das professoras: 4.1 *Saberes docentes e educação infantil*; 4.2 *Professoras e identidade racial*; 4.3 *Os efeitos do racismo, caminhos de resistências, percepções de si e da criança negra*; 4.4 *Formação continuada no âmbito das relações raciais*.

4.1 Saberes docentes e educação infantil

No contexto em que as professoras estão inseridas, atuar numa escola localizada na favela, estarem expostas a situações de vulnerabilidade e insegurança, fizeram eu observasse que, nas conversas entre as participantes da pesquisa, quando havia oportunidade, estava presente a questão da formação com um olhar sempre crítico a respeito da velocidade com a qual ocorre, exatamente para atender às necessidades do capital. Realizei os registros no caderno de campo sobre cada conversa informal, buscou algumas referências que discutiam sobre os assuntos que giram em torno dos saberes docentes. Em meu caderno registrei:

Hoje, 03/09/2019, participei de uma conversa entre as professoras no refeitório, momentos antes de subirmos para nossas salas de aula, antes dos alunos entrarem. O teor da conversa era sobre a demora do pagamento em relação ao adicional por formação continuada, que deveria ter saído em agosto e o pouco caso, por parte da gestão do município em dar respostas sobre esse assunto. Foi combinado então entre as professoras que iriam acatar a decisão do Sindicato da categoria de que faríamos mais uma paralisação, em virtude da questão em pauta, além de outras falhas salariais. Além desse assunto, foi discutido a dificuldade em dar continuidade aos estudos, tendo em vista a liberação por meio de licença que estava por tempo indeterminado, suspensa. Este foi um questionamento feito pela professora Maria Gal, que incentivou as outras professoras a buscar inscrição em cursos de pós-graduação e prosseguir com os estudos. (Registro da Pesquisadora no caderno de campo).

Para uma formação inicial que, em boa medida, se afasta do que o professor vive e de suas experiências, Nóvoa (2009) defende uma formação que se “construa dentro da profissão”. Situa-nos no tempo compreendendo a educação num período de incertezas e perplexidades e de grande dificuldade para encontrar o horizonte para

mudanças. “Pobreza de políticas” e muitos discursos prontos com “receitas” a serem seguidas de como proceder, são críticas levantadas em seus estudos a respeito da formação docente.

No século XX, a figura do “bom professor” (NÓVOA, 2009), era dividida em saber (conhecimento), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes). A proposta que Nóvoa traz se baseia nos cinco “P’s” - Prática, Profissão, Pessoa, Partilha, Público - que são apontamentos para mudanças do que se definia ser “um bom professor” e desenvolve o conceito de “cultura profissional docente”. Questões pessoais e profissionais são abordadas, bem como o conhecimento, enquanto prática e ponte para aprendizagem. Importa conhecer bem o que se ensina. A necessidade de se aprender com os mais experientes e de dialogar constantemente sobre a prática e a avaliação é o que Antonio Nóvoa chama de “cultura profissional” (NÓVOA, 2009).

Ter “tacto pedagógico” se expressa de forma que o aluno se sinta envolvido com o aprender, no trabalho em equipe para o fortalecimento e colaboração entre os pontos que vão se tecendo nessa rede chamada escola, e finalmente, porém não menos importante, o “compromisso” social que nos convida a ir além da a escola e nos chama atenção para que potencializemos no aluno aquilo que a sociedade nega e/ou afirma que ele não é capaz. (idem, p. 3-4).

Na nossa forma de olhar, o compromisso social envolve uma série de fatores, entre eles a seriedade que está na prática educativa e a responsabilidade que está na formação de pessoas e como lidamos diretamente com os processos de construção do conhecimento. Questões como essas, são enfatizadas por Paulo Freire, que para tal, precisamos “concorrer com nosso preparo científico e o nosso gosto pelo ensino (FREIRE, 1997. 32-33). E se tratando do “gosto pelo ensino”, destacamos duas falas interessantes das professoras, quando falam do motivo pelo qual escolherem a carreira docente:

Escolhi ser professora porque gosto de ensinar, despertar sonhos e saberes (Professora Mel Duarte, entrevista enviada em outubro/2019).

Escolhi ser professora porque era um sonho desde menina, mas também muito estimulada por ver minha avó e minha mãe sempre levando muito a sério a educação, com leituras frequentes, livros que eram presentes de Natal. Tudo isso me marcou muito. Meus colegas riam e minha mãe sempre dizia o presente que cada livro te dará, eles nunca vão poder ganhar (Professora Lia Vieira, entrevista enviada em novembro/2019).

Para Nóvoa, a formação ocorre mediante observação, estudo e análise. É necessário que os conhecimentos sejam aprofundados, que sejam realizadas

reflexões conjuntas o que, para ele mobiliza conhecimentos relevantes. Traz para o debate a experiência da área médica em que os médicos passam por vários processos de formação (inicial e continuada). E nesse processo e ao longo de sua profissão, aprendem com os médicos mais experientes. Para esse processo, chama de formação que se dá dentro da própria profissão.

O processo de formação de professores deve considerar que um professor mais experiente ensine ao mais jovem. A formação precisa se basear na investigação e, portanto, muitas vezes o que se expõe nas pesquisas acadêmicas não faz sentido para o professor que não condiz com seu cotidiano. Fica para nós o desafio de como fomentar o desejo por mudanças se os escritos que “vêm de fora” os professores não se sentem inseridos/pertencidos a eles? (NÓVOA, 2009.p. 4-6)

O que somos reflete no que ensinamos. Por que não nos investigar? Nossa “dimensão humana e relacional” do ensino pode modificar visões de alunos que perderam suas perspectivas de aprender? Não se trata de uma vocação, mas de pensar racionalmente que um professor é uma pessoa, portanto, o pessoal e profissional não se separam. E suas narrativas pessoais, histórias de vida e de profissão são parte integrante do docente e da formação continuada, ou seja, faz parte do processo de formação docente se investigar e teorizar, se autoavaliar.

Compreendendo a formação de professores que seja comprometida com a transformação social, em que lugar está este profissional nos debates públicos? Nessa construção a importância do trabalho coletivo e do exercício coletivo, da partilha, dos sucessos e fracassos transforma “a experiência coletiva em conhecimento profissional” (NÓVOA, 2009. p. 10).

Em “*Professora sim, tia não! Cartas a quem ousa ensinar*”, Paulo Freire de forma contundente defende que, para uma educação enquanto prática da liberdade, é necessário, na trajetória do professor, elementos para sua prática. Como professoras da educação infantil, podemos compreender que nos cabem formações continuadas ao longo de nossa trajetória docente, com formação política e entendimento de nossa condição, especialmente dos direitos.

Outro dado que nos chama atenção é para a luta política docente que não pode ser minimizada em decorrência da “sombra ideológica” que paira sobre o termo “tia”. A falsa intimidade evocada pelo termo “tia” pode nos levar ao entendimento de que “tia” não faz greve, não se rebela quando os direitos de sua categoria deixam de ser cumpridos. A posição “conservadora” em defesa do termo “tia”, neste sentido,

transforma o espaço escolar em um lugar que inibe, controla e limita os corpos que por ali passam, sendo um ambiente de preservação de sonhos de quem quer manter o “status quo”. Ponderações como essas são levantadas por Paulo Freire ao chamar atenção que entre ser tia e professora vai além da simples redução de uma profissão séria a um grau de parentesco (FREIRE, 1997).

Abramowicz e Levcovitz (2005), em diálogo com essa breve discussão aqui levantada, refletem que

A professora não é mãe, nem a tia; a colega não é a irmã; brincar de casinha não é imitar papai e mamãe; as histórias infantis não precisam remeter a um final feliz nem à ideia de mulher, de casal e de povo. Nessa educação a professora está fortemente empenhada em entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e a deixar de fazer, o que querem estudar o que querem deixar pra lá, em que desejam pensar, o que há de interessante para visitar, que nossas formas de brincar podem ser colocadas, que músicas e que danças podem ser inventadas (idem.p.84).

São muitos os desafios que cercam essas questões e consideramos muito importante prezar por uma educação infantil democrática que considera a escola um espaço que valorize as multiplicidades e singularidades, bem como demanda formação constante.

A respeito dos desafios postos diante da profissão docente, bell hooks mostra que a construção da identidade se dá na resistência. É importante resistir politicamente enquanto professora - resistir ao racismo e demais processos de colonização. É o momento em que "começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas", sendo este o estágio de transformação que busca tornar real a prática que já faz parte da consciência (hooks, 2013.p.67-68).

Ser revolucionário, ou melhor, uma prática revolucionária, se trata de uma transformação que ocorre diariamente saindo do abstrato, do campo das ideias e da contemplação para concretização.

Prática democrática

Se estabelecermos como ponto de partida o conceito dos “saberes da experiência” elaborado por Monteiro (2001), as práticas se constituem “no trabalho e no conhecimento do meio”. Ana Maria Monteiro estabelece distinção entre duas

categorias de análise, “saber docente” x “conhecimento escolar”, no sentido de chamar atenção para o processo de como se constituem os saberes que são ensinados, de como é construída a identidade docente e de como são apreendidos esses saberes que provém das experiências (idem.p.130).

A trajetória docente é um caminho de escolhas. E as singularidades de ser professora vão sendo forjadas de acordo com as escolhas que se faz e dos caminhos que decide trilhar ao longo dessa empreitada. É possível fazer com que o espaço escolar seja um ambiente "de prática política democrática".

Peter Moss revela que a importância de buscar uma prática democrática, se justifica por desenvolver a noção de como ela pode interferir na forma com a qual as crianças tomam as decisões coletivamente. E de que, a longo prazo, pode interferir positivamente quando estiverem na fase adulta, possibilitando uma visão mais clara da sociedade (MOSS, 2009.p.419).

Através de uma prática democrática pode fazer progredir e promover um ambiente de igualdade racial, tendo em vista que oferece ao ambiente produções de “pensamentos e práticas novas” (idem.p.420).

O desafio é tanto reviver políticas democráticas tradicionais ou formais quanto explorar o interesse em formas alternativas de política democrática, através do desenvolvimento de novos lugares e temas para a prática da política democrática – incluindo instituições de educação infantil e temas que são centrais para a vida diária das crianças e adultos que participam dessas instituições.

[...]

direito claro de acesso ao atendimento para crianças como cidadãos (no meu ponto de vista, desde os 12 meses de idade), juntamente com um sistema de apoio financeiro que possibilite a todas as crianças exercerem seus direitos; uma declaração clara de que os atendimentos para as crianças pequenas são bens e responsabilidade públicos, não uma mercadoria privada; uma estrutura curricular que defina valores e objetivos amplos, mas permita interpretação local; uma política para a infância totalmente integrada, sob responsabilidade de um departamento de governo; uma força de trabalho bem educada e bem paga para todas as crianças pequenas (pelo menos metade da qual deve ter formação superior); e práticas ativas para reduzir a pobreza e a desigualdade (MOSS, 2009.p.420,421).

Para dispor de uma prática democrática é necessário ter uma estrutura. Dentre os exemplos dados por Moss, destacamos a criação de políticas a nível governamental, bem como ampliação dessa visão para toda comunidade escolar.

Consideramos uma proposta oportuna para essa discussão de como olhar para o espaço da educação infantil e de como coletivamente se pode construir esse espaço a partir da prática na educação infantil enquanto

um fórum público na sociedade civil ou como um canal de encontro e diálogo entre cidadãos, do qual muitas possibilidades podem surgir, algumas já esperadas, outras não, havendo maior produtividade quando as relações são governadas pela prática democrática (MOSS, 2009.p.424).

Para trazer uma prática democrática para a educação infantil demanda engajamento dos profissionais da educação e da comunidade escolar. E nesse exercício, ao encerrar suas reflexões, Moss chama atenção para "contestar discursos dominantes", que no nosso entendimento, seja um dos elementos mais potentes, no sentido de contestar as histórias que são contadas considerando o ponto de vista do colonizador. Neste sentido, ganha importância a prática de contar as histórias dos povos africanos e afro-brasileiros que tem participação direta na construção da sociedade brasileira.

4.2 Professoras e identidade racial

"Deixar de ser objeto e passar a ser sujeito" (hooks, 2017. p. 74).

Faço uso dessa citação retirada do livro *Ensinando a Transgredir – a educação como prática da liberdade*, quando bell hooks compartilha de sua trajetória pessoal e profissional, contando e revelando suas angústias e os caminhos bem-sucedidos numa educação antirracista. Deixar de ser objeto nesse contexto, no nosso modo de pensar, significa considerar as experiências como elemento central para uma prática consciente e antirracista. A compreensão e interpretação desse trecho, passar a ser sujeito, tem a ver com o processo de se transformar “protagonista da história”. Em boa medida, tem também a ver com a forma com a qual a pesquisadora olhava para as colegas de trabalho e para si mesma, nessa profissão.

Além disso, a autora fala sobre seu encontro com Paulo Freire e seu impacto com as reflexões e provocações explicitadas no livro *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE,1997). A prática libertadora que está no exercício de ser professora, vai além de ser simplesmente tia. A compreensão desse papel na trajetória dos alunos direciona as vivências e as leituras para o que significa uma educação multicultural.

A adoção do multiculturalismo obriga as professoras a centrarem sua atenção na voz, respondendo a questões como: quem fala? Quem ouve? Por quê? Num contexto multicultural, elas são convidadas a aceitar a aprendizagem de novos paradigmas e epistemologias e sustentar o desconforto que isso pode gerar naquelas que estão envolvidas no processo de aprendizagem. A perspectiva multicultural obriga-as a reconhecer as estreitas fronteiras que moldam o modo como o conhecimento é partilhado. Leva-as a reconhecer sua cumplicidade na aceitação de todos os tipos de preconceitos e as incita a usar o conflito provocado pelas diferenças como catalisador de novos modos de pensar (OLIVEIRA, 2014).

Não há como ensinar sem aprender e quando se ensina, se aprende também, através das formas que os alunos apresentam para apreender os conhecimentos ensinados. Se trata de uma caminhada repleta de surpresas, pois os processos de aprendizagem acontecem de formas diversas. Atividade constante de “repensar o pensado, a rever-se em suas posições” (OLIVEIRA, 2014).

Se envolver com a curiosidade dos alunos, no caso particular da educação infantil que é quase que inevitável, podemos encontrar diversos caminhos de perguntas que antes não foram perguntadas nesse percurso do ensinar e aprender, que podemos considerar que seja uma decisão ousada (hooks, 2013).

As meninas têm os cabelos alisados desde cedo levadas por suas mães que também alisam o cabelo. Na verdade, acredito que a vaidade feminina é ampla e se manifesta de várias maneiras, sendo influenciada pela cultura regional, local. Uma pessoa pode ter o cabelo alisado, com tranças, com aplique, colorido, escovado, cacheado, crespo, isso não importa, o importante é sentir-se bem com sua própria aparência e estar satisfeita com seu próprio estilo. Talvez a questão seja, quando a sua escolha tenha relações com padrões pré-estabelecidos socialmente, que elegem o que é ser belo e aceitável. Um homem e uma mulher podem usar seu cabelo crespo e não ter desenvolvido nenhum pensamento ou estudo sobre relações étnico-raciais... Ser apenas um “estilo”. É preciso pensar, problematizar e dialogar com as crianças sobre todos esses assuntos. (Professora Maria Gal, entrevista enviada em outubro/2019).

No primeiro item no roteiro de entrevista, pedimos para que cada professora se identificasse e relatasse sua experiência na docência. Todas as professoras relataram ter passado por situação de discriminação na infância ou já adultas, em ambiente de trabalho. Nessas duas fases da vida, vale ressaltar que foram alvo de discriminação no espaço escolar. E sobre esse assunto, o professor Kabengele Munanga, na apresentação do livro *Superando o Racismo na Escola*, salienta que

Sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta,

reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, p. 15)

[...]

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (MUNANGA, p. 16).

Ainda que a escola não seja a responsável única pela reprodução de racismos e demais manifestações discriminatórias, de acordo com as falas das professoras, se trata de um problema que está nas relações, porém altamente difundido dentro da escola de maneiras diversificadas.

Em uma escola particular, a diretora falava que apesar de eu ser negra, eu era muito estudiosa, andava diferente de outra professora que era branca. Em uma outra escola, por eu questionar muito, eu ouvia: “essa crioula é muito abusada!” (Professora Jenyffer Nascimento, entrevista enviada em novembro/2019).

Cabe ressaltar que nesta mesma instituição entre alunos e funcionários só havia 2 negros, eu e uma senhora que era auxiliar de serviços gerais; por conta disso (da cor da minha pele) eu percebia vários olhares, abraços que queriam dizer: “Viu? Estou te abraçando! Não sou racista!”, apresentações como: “Esta é a professora da fulana! Não te falei que ela era linda?”. Em outras palavras, “Não te falei que ela era negra?”, ou ainda, “elogios” como: “Sua cor é linda! Eu gostaria de ter está cor!”. Sob o olhar da direção da escola, um aluno branco, que durante a adaptação só queria ficar comigo, o motivo seria o fato de eu ser “marrom bombom” (palavras utilizadas por ela [a diretora]) como a empregada que atuava na casa dele (Professora Luz Ribeiro, entrevista enviada em setembro/2019).

Por outro lado, uma das professoras, que se autodeclara branca, afirmou o seguinte:

A maioria dos meus alunos são negros no município de Niterói (educ. infantil) e no de São Gonçalo (Ens. Fundamental). As crianças se relacionam bem e interagem bem entre os colegas que são negros. Não lembro de nenhuma situação de discriminação (Professora Mel Duarte, entrevista enviada em outubro/2019).

Podemos observar que as percepções do racismo e da discriminação racial são diferentes. Este último relato denota que as percepções entre as professoras entrevistadas ou melhor, são mais diferentes ainda. E não é incomum no Brasil que o racismo seja entendido apenas como uma manifestação explícita de violência simbólica, como a “injúria” ou física (GUIMARÃES, 2009). Ainda sobre este dado, como exposto na fala, corrobora com a informação que consta nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (BRASIL, 2013.p. 88).

4.3 Os efeitos do racismo, caminhos de resistências, percepções de si e da criança negra

A partir das experiências relatadas pelas professoras, trouxemos para a discussão os impactos do racismo sobre a criança negra e pobre que condiz com o perfil dos alunos matriculados na escola pesquisada. É possível observar que, antes mesmo do relato sobre as ações em sala de aula, as professoras trazem situações em que ocorreram manifestações de racismo vivenciadas por elas próprias em suas infâncias.

Em conversa informal uma das professoras me procurou para descrever o quanto se sentiu incomodada ao responder as perguntas do roteiro que perguntava das experiências e vivências sobre relações raciais.

Embora tenha bastante tempo nesta área e ciência da importância deste tema (relações raciais) confesso que nas escolas onde passei o assunto não era tratado como deveria. Dava-se somente uma “pincelada” nos dias em que antecedem o dia da Consciência Negra ou fazia-se a leitura do livro "Menina bonita do laço de fita", como se isso bastasse... Na última escola de educação infantil que passei, a coordenação pedagógica solicitava que não tocasse neste assunto nem mesmo no dia da consciência Negra, alegando que por conta da idade dos alunos este tema não se fazia oportuno. Como assim? Em uma escola em que uma aluna se referia a mim como "a tia marrom" e quando questionei a aluna, uma das coordenadoras que por sua vez era avó da mesma interveio justificando que para a aluna "a minha cor" era uma novidade pois não tinha contato e convivência com pessoas "da minha cor" e que a maneira a que menina se referiu a mim era um ato de carinho, até poderia ser mais porque não a tia branca, a tia amarela? Carinho só com a tia marrom?! (Professora Luz Ribeiro, entrevista enviada em setembro/2019).

De acordo com Abramowicz e Rodrigues (2010), a forma como a pobreza atinge a criança negra acontece “de forma mais cruel e contundente do que com a criança pobre e branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social”. Por esse motivo, as autoras defendem políticas de ação afirmativa para combater os tipos de “micropolítica racial” que operam dentro das

escolas e promovem exclusão, punição e discriminação de crianças negras (idem. p. 91-92).

A percepção apresentada pelas pesquisadoras a respeito dos estudos levantados sobre a criança negra é de que a forma como são representadas recebe características que contribuem para uma baixa-estima, utilizando ferramentas que não adotam um ensino que valorize as diferenças. Além dessas questões, se somam os efeitos de uma cultura única e um padrão de beleza estabelecido, sendo o ideal o modelo de branco, heterossexual tornando as diferenças deficiências.

Para definir creche, Abramowicz e Rodrigues (2010), trabalham com essa etapa de ensino vista como o primeiro momento em que iniciações ocorrem com a criança. A partir do conceito de “espaço de iniciação” de Félix Guattari, são elencadas quatro “antecipações”, dentre as quais destacamos aqui a primeira, tendo em vista que se trata do momento em que a criança precisa dominar os códigos da linguagem, sendo este uma das imposições mais cruéis, segundo as pesquisadoras.

Além da linguagem, podemos acrescentar os processos estéticos envolvidos nesse espaço de iniciação que é a escola. Fica explícito, na fala a seguir, como as questões relacionadas aos padrões de beleza se evidenciam

As crianças reproduzem aquilo que ouvem e que presenciam, sinto que faltam modelos (desenhos, histórias, brinquedos, material pedagógico como lápis e giz de cera de cores diversas, etc.) (Professora Maria Gal, entrevista enviada em outubro/2019).

Tento estabelecer um relacionamento profissional, é claro, não esquecendo de sempre caminhar com a afetividade. São características diversificadas e que abrilhantam a sala. A maioria dos alunos são negros. Quando pegamos em alguma boneca negra ou contamos histórias com personagens negros eles dizem logo que é feio. Bom, na outra escola a coisa é mais aberta regularmente falando (de forma rasgada/aberta), percebo um preconceito muito forte em relação ao cabelo, roupas e tons de pele (Professora Lia Vieira, entrevista enviada em novembro/2019)

Esse processo de imposição e hierarquização, que se inicia na educação infantil, podemos considerar que acompanha a criança, especialmente a negra, em todas as instituições que irá circular na vida adulta, desde a escola até a igreja e demais espaços religiosos, na universidade, na vida profissional, portanto impacta todos âmbitos das relações.

O racismo, o preconceito, toda uma micropolítica fascista que exclui a diferença, colocando-a no lugar do desvio, dá certo porque cada um de nós trabalha ativamente em favor desta lógica. A luta antirracista é cotidiana, de fato, as crianças não aprendem aquilo que dizemos e/ou ensinamos a elas, aprendem aquilo que de fato fazemos, as atitudes que tomamos. Não é fácil mudar, temos que fazer em nosso próprio corpo, mas vale a pena e há urgência! (Abramowicz e Rodrigues, 2010. p. 95).

A mudança corporal a que as autoras se referem, é um dos elementos mais delicados nesse processo de mudança, devido o momento em que as informações sobre si têm inicialmente origem nas visões que outros têm, resultando assim na construção de suas experiências. Logo, as primeiras referências e as experiências, as visões de mundo, são formuladas também na escola (ROMÃO, 1999. p. 8).

Esse ano quando uma professora que atua também trouxe os livros Nana & Nilo, cujo os personagens eram negros, as crianças estranharam e disseram que eram feios, mesmo a maioria da turma sendo negra, ou seja, o modelo de histórias com personagens não negros é o que é sempre apresentado, logo o diferente disso é feio. O trabalho seguiu, com literaturas selecionadas e esse estranhamento aos poucos deu lugar a aceitação e admiração (Professora Maria Gal, entrevista enviada em outubro/2019).

A respeito de como a cultura é elaborada, Jeruse Romão demarca que se trata de “um produto coletivo que interiorizamos desde o nascimento e que faz parte de nossa personalidade como membros de um grupo social” (idem. 1999.p.9) e que pode ser referência, orientar a resposta à pergunta “Quem sou eu?”

Sobre esse processo de gostar de si, Romão (1999. p. 10) coloca que entre as histórias que são compartilhadas, podem ocorrer semelhanças, mas que não se trata de uma regra. E em muitos casos, significa caminhar no sentido contrário das rejeições sofridas ao longo da caminhada. A lógica do gostar e desgostar pressupõe parâmetros que são construídos de acordo com padrões estabelecidos sobre o que se gosta e o que não se gosta.

Este corpo muitas vezes ausente, excluído quando se nega agir e ser como branco, coloca em xeque a condição de ser e agir como uma pessoa negra. A formação e a consciência se formam e acontecem também através do corpo, que expressa formas de pensar, sentir, agir e resistir (SILVA, 2005. p. 41-42). Sobre esse corpo que compõe os processos formativos, contam as professoras o seguinte:

Eu já sofri discriminação por parte de uma professora concursada da prefeitura de Niterói. Quando terminou meu contrato, fui me despedir dos funcionários, uma das professoras se limpou assim que eu a beijei.

Imediatamente outra professora me pediu desculpas pela atitude da colega. Eu fiquei sem reação.

Presenciei pessoas mudando de calçada ao ver principalmente jovens negros. Não consigo fazer nada com essas atitudes, só olho. Apesar de ter passado mais de 300 anos, a discriminação social, racial e cultural, com nós negros está cada vez maior. O tempo todo eu tenho que provar que sou capaz igual ao branco.

Eu sou prova da resistência, negra, nascida e criada em comunidade. Filha de metalúrgico e de empregada doméstica e estudante de escola pública. Resisti a tudo, nadei contra a maré, cursei faculdade pública e hoje sou funcionária pública. Pra muitos isso não é nada, pra minha família isso é vale muito (Professora Jenyffer Nascimento, entrevista enviada em novembro/2019).

Há anos atrás quando eu estava atuando como tutora de um projeto do governo federal, o PNAIC, o professor que ministrava uma aula sobre alfabetização para o corpo docente da rede do município que eu atuava, olhou para mim, que estava participando da formação, e pediu para que eu passasse o café novamente. Naquela época tive um misto de sentimentos: vergonha de me posicionar e até chorei (Professora Lia Vieira, entrevista enviada em novembro/2019).

Outro tema que apareceu em duas falas e que nos chamou atenção é sobre a abordagem da temática diversidade. Considerando como algo mais genérico e considerando-a como um dado positivo, o “eu” e o “outro” podem ser vistos como iguais. No caso da professora, mostra em seu discurso uma percepção que para ela é importante no trabalho com relações raciais.

Não sofri nenhuma discriminação no ambiente de trabalho. Porém, quando era criança sofria discriminação na escola por ter cabelo cacheado e morar na favela.

As características raciais e/ou físicas não devem definir a capacidade das crianças. Todos têm o direito à aprendizagem e devem ser respeitados, principalmente no espaço escolar (Professora Mel Duarte, entrevista enviada em outubro/2019).

Sobre as percepções em sala de aula, perguntamos se a professora havia presenciado alguma situação de discriminação racial, ela respondeu o seguinte:

Não percebo. Sempre converso com meus alunos. Falo da importância da diversidade, a colaboração e o respeito (Professora Mel Duarte, entrevista enviada em outubro/2019).

Essas histórias compõem um histórico de resistência, de reinvenção em meio às barreiras raciais, sociais, econômicas que são impostas e podemos observar que ser negro é, segundo SANTOS

é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração (1983. p. 87).

O professor Henrique Cunha Junior usa os termos “racismos” e “pessoa racisada”. O uso do termo “Racismos”, por haver semelhanças, mas nunca igualdade entre as sociedades e regiões no Brasil, sendo difícil sua identificação e compreensão diante das múltiplas formas que é manifesto. E pessoa racisada é compreendida como a que é alvo de racismo.

Cunha salienta que

Os racismos, além das suas culturas próprias, criam em contrapartida as identidades estereotipadas dos racisados. Ou seja, os racismos consomem as capacidades críticas dos racisados. Os racisados em certa proporção colaboram para a consolidação dos racismos admitindo parcialmente suas regras. As ideologias dos racismos são vitoriosas mesmo dentre os racisados.

Por serem um processo de dominação, produtor de sua cultura, e de afetar significativamente os processos de criação de identidades positivas dos racisados, é que os racismos guardam estreita relação com os sistemas de educação (JÚNIOR, 1996. p. 149-150).

No caso da professora Mel Duarte, sofrer discriminação por morar em favela e pelo cabelo cacheado, são situações que colocam a pessoa exposta a constrangimentos e depreciações. No entendimento de Henrique Cunha, é como se pessoas de origem nordestina ou que moram em favelas, quando identificadas, fossem também pessoas racisadas. Ainda assim, compreendemos que o racismo anti-negro é o mais expressivo.

O discurso mostra que, em sua narrativa além de uma percepção positiva da educação das relações raciais, conforme preconiza a legislação, as professoras participantes da pesquisa acrescentam elementos de suas experiências diretas ou indiretas com preconceitos e discriminações raciais.

4.4 Formação continuada no âmbito das relações raciais

Chamou nossa atenção o fato de que para todas as professoras a questão da formação continuada sobre relações raciais é uma necessidade. Esta formação foi limitada ou nem sequer mencionada durante suas graduações e permanece a lacuna sobre essa temática e elas professoras consideram de difícil abordagem em sala de aula.

Gostaria de ter leituras sobre identidade étnica, cor de pele, cabelos, traços físicos, etc. pois a maioria das meninas são muito vaidosas, acho importante esse diálogo, sobretudo por que temos uma indústria massiva na área de cosméticos que tem investido na propaganda para as consumidoras negras. Este ano a aluna Emanuella perdeu seu batom e perfume em eventual mudança de casa da sua família o que a deixou triste, as professoras providenciaram para ela outro batom, perfume, bolsinha e toalha de banho, a menina ficou muito feliz (Professora Maria Gal, entrevista enviada em outubro/2019).

Poder transformar um saber de forma que esse ensinar seja reaprendido, fala de uma responsabilidade política, ética e profissional que o ato de ensinar carrega. Para tal, precisa de constante formação, “formação permanente”, que tem início na análise da própria prática (FREIRE, 1997.p.19).

Pensar sobre estabelecer e constituir uma prática que valoriza as singularidades de cada um e de cada uma, é pensar em valorizar uma cultura que contemple as origens das crianças. Mas como fazer essa busca se antes não se buscou a si mesmo? Além disso,

Buscar estudos e ações que considerem o ensino e a pesquisa da história do povo africano a marca de um povo arrancado de maneira trágica, de seu continente, lugar de uma rica cultura construída por povos de 53 países, é imprescindível para a construção de um currículo pautado na valorização da diversidade racial (SOUZA, 2010.p. 73).

E na busca de si, a afetividade não fica em segundo plano, posto que contribui na superação das dificuldades que aparecem no cotidiano escolar relacionadas às questões raciais. Compor coletivamente uma prática que preze pelo respeito mútuo se inclui nesse processo.

A finalidade dos que atuam na perspectiva de uma educação multicultural e antirracista é que esta seja de fato emancipatória. Nossa intenção é de assegurar para todos a possibilidade de encontrar nos ambientes educacionais um lugar no qual se aprenda de forma sistemática, planejada e organizada que as diferenças raciais e culturais são construídas socialmente, para desconstruir a ideia de inferioridade atribuída a determinados grupos. Estamos na luta para construir uma educação na qual as pessoas possam compreender suas diferenças e se posicionar contrárias à hierarquização e inferiorização entre os seres humanos a partir de qualquer tipo de marca (DIAS, 2015, p. 581).

O tema formação continuada sobre relações raciais na escola foi abordado por todas as participantes. E ficou explícito o desejo de estudar e buscar o fortalecimento das práticas através da busca por melhor conhecer o assunto.

Petronilha Gonçalves (2005), ao construir um pensamento com base em estudos que diferem de perspectivas eurocentradas, que entre nós é dominante, introduz questionamentos sobre para quem, por que, e o que é a pesquisa, se não tem como objetivo o retorno para comunidade. Partindo desse princípio que é africano e compreendendo que se trata da luta do povo negro, a pesquisa toma rumos que podem ser articulados militância e a atividade acadêmica. Propõe a introdução de teóricos africanos, bem como o diálogo com referências teóricas europeias, considerando as visões de mundo sem restringi-las.

Isso porque, conforme ensina a herança africana, tudo que se aprende, descobre, cria e produz toma sentido quando o empregamos para fortalecer nossa comunidade, para apoiá-la na resolução de seus problemas, que também são nossos, para permitir que cada um de seus membros seja capaz de participar da vida social, política e econômica em pé de igualdade com outros grupos étnico-raciais e de construir sua cidadania (SILVA, 2005. p. 31).

A formação continuada, que Paulo Freire chama de “formação permanente” e bell hooks chama de educação para “transgredir”, envolve muitos elementos. Não apenas o que busca por conhecimento e partilha entre pares, mas envolve sobretudo uma busca, um esforço afetivo para reconstrução de si e o reconhecimento da necessidade de avançar nesse caminho que é de luta e que não se faz individualmente. E é neste ponto que podemos encontrar as perspectivas antirracistas apresentadas pelas professoras.

São muitas questões a serem trabalhadas. Tendo em vista a necessidade e a complexidade deste assunto, não sou e ainda não me sinto preparada, embasada para abordagem deste assunto. Sinto falta de formações, de aberturas para se abordar este tema com leveza e naturalidade, embora tenha ferramentas para buscar informações, fico sem saber como inseri-las em minha prática. Já presenciei algumas falas de colegas onde diziam que isso era uma supervalorização ou que isto incitaria o racismo entre os alunos. Como educadora me sinto na obrigação de desconstruir o pensamento como estes. Mas por onde começar? Professores? Alunos? (Professora Luz Ribeiro, entrevista enviada em setembro/2019).

Bom, da Lei, não sei nada. Tive reunião na escola, onde um professor levantou essa questão e familiarizou os colegas sobre a lei e explicou do que se trata. Gostaria de sugestão de autores, livros que pudessem enriquecer e auxiliar para que possamos educar as crianças já conscientes de suas culturas, etnias, de que todos somos belos com nossos cabelos diversos e pele também. Já tentei incluir com livros de histórias, mas sou sincera, neste assunto não tenho muita bagagem. Usei livros: “Flávia e o bolo de chocolate”, “Menina bonita do laço de fita” e “A Cor da vida” (Professora Lia Vieira, entrevista enviada em novembro/2019).

A demanda por formação continuada indica apontamentos. O primeiro deles é de como a experiência vivida pelas professoras que passaram por diversas situações de discriminação permite que, ao ter contato com a temática racial, apresentem a necessidade por mais estudo e conversas. Compreendemos as experiências dessas vidas como elemento fundamental para constituição de seus processos educativos.

A formação continuada, como prevista no 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, é um dos itens mais importantes da política de implementação, que está em torno do Artigo 26-A, da LDB. Mas que ainda não foi implementada como política de Estado.

Entre as metas do Plano, a curto prazo e médio prazo, no Eixo 2, que versa sobre as “Políticas de Formação de Gestores (as) e Profissionais da Educação” destacamos algumas metas:

- Metas/Períodos de execução – Curto Prazo:
Criar Programas de Formação Continuada Presencial, semipresencial e a distância de Gestores (as) e Profissionais da Educação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Atores:** MEC, SEE, SME, IES, NEAB;

Incluir na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a coordenação da CAPES, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Atores:** MEC, SECADI, CAPES, INEP.
- Metas/ Período de execução – Médio Prazo:
Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática. **Atores:** SEE e SME;

Promover formação continuada de professores/as da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer CNE/CP nº 01/2004, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural, conforme o Parecer CNE/CP nº 16/2012 e a Resolução CNE/CP nº 08/2012. **Atores:** MEC/ SECADI, SEE, SME, IES, ONGs (BRASIL, 2013. p. 64-65).

Instituições como o Penesb – Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, os NEABs, A Cor da Cultura, são alguns exemplos que se enquadram como possibilidades para ampliar a formação continuada.

O caso da carga horária para que o professor possa estudar é outro tema a ser discutido e é um assunto muito comentado entre as professoras participantes dessa

pesquisa. Esses estudos demandam uma certa flexibilidade e de acordo com a demanda, acabam encontrando solução nos cursos à distância.

Outro ponto que chama atenção é observar que as professoras estão atentas ao que ocorre ao redor, compreendem que toda bagagem trazida pelos seus alunos, somado ao que apreendem no espaço escolar é o que forma esses sujeitos.

Se trata de professoras que questionam qual tipo de conteúdo está sendo oferecido, quando em suas atitudes buscam sondar seus alunos, bem como quais práticas, a nível institucional estão ao alcance dessas crianças.

V – Ocupando os espaços

Para continuar...

No processo de “ensinar-aprender-ensinar” uma educação que valorize a multiplicidade das relações passa por várias linhas de tensão. Uma delas é a que se relaciona com as desigualdades naturalizadas de grupos que permanecem em lugar privilegiado em detrimento de outros. Por isso, um certo “desinteresse” natural em não se identificar ou não se sentir pertencente a um grupo étnico-racial. Perde-se segurança e pertencimento quando se é submetido às condições vividas pelos escravizados. Do africano não foi importado somente mão de obra [força física], mas também

Os escravizados, trazidos compulsoriamente para cá, provinham de diferentes nações e culturas africanas conhecidas por pensamentos, tecnologias, conhecimentos, inclusive acadêmicos, a saber a Universidade de Tombuctu, que entre outras, funcionaram no Mali, do século XIII ao XIX (SILVA, 2007.p.493).

No lugar de criação de rótulos e estereótipos, sejamos lugar de aceitação e façamos de nossas salas de aula lugar de acolhimento. Quem são essas pessoas com quem compartilho meus conhecimentos? Posso aprender com elas? Que histórias têm para contar? Falamos de formação docente, falamos de formação dos profissionais da educação, falamos de criação de políticas públicas que promovam transformações profundas em nossos sistemas de ensino, falamos da formação de si que nesse processo de “ensinar-aprender-ensinar” se desmonta, monta, remonta.

Não se trata de um assunto novo, sabemos que historicamente temos registros de lutas, vitórias, ocupações de espaço em prol da garantia de acesso, permanência e sucesso na educação. O novo aparece por ter sido silenciado, mas levemos em consideração as propostas que vêm sendo feitas por diversos materiais, estudos, pesquisas ao longo desses anos sobre desenvolver nas escolas uma educação que compreenda que o que acontece hoje nos liga a fatos que nos antecedem e que estão próximos de nós. Se trata de abordar assuntos, de pessoas, reinos, distantes de nós, mas que se aproximaram por caminhos dolorosos. São histórias de lutas, de riquezas, de sonhos, de pertencimento que precisam ser restituídos.

Se trata de um trabalho cuidadoso, de esforço reunido, para o enfrentamento das dificuldades que aparecem ao longo da caminhada, para ter condições de resolver

problemas e planejar empreendimento. Estamos aqui descrevendo o que para nós significa aprender à luz do que escreve Petronilha Gonçalves em uma de suas obras quando nos conta através de suas experiências que nosso papel está em “fazer da escola um lugar propício para superação das discriminações” que são “cultivadas pela sociedade” (SILVA, 2011.p. 109, 124).

É nossa responsabilidade reconhecer as diversidades que nos rodeiam.

As discriminações que redundam em desigualdade nos direitos, obrigam-nos a descobrir a diversidade que compõe a sociedade em que vivemos, atuamos, e por sua humanização somos todos responsáveis (SILVA, 2011.p.126).

Lidamos com relações de poder de diversas frentes e no trato de políticas multiculturais não é diferente. Especialmente pelo fato de pessoas que estão em situação social privilegiada não se interessarem na luta pelo combate a todas as formas de preconceitos, discriminações, racismo. O resultado, conhecido, porém nem sempre discutido, está nas estruturas excludentes que geram desigualdades. Com isso, os que são considerados “marginalizados” criam novos modos de sobreviver e resistir.

Aprendermos uns com os outros faz alimentar os pontos dessa rede cujos fios podemos construir e fortalecer ainda que convivamos com realidades diferentes. Conhecer e estudar as relações dos povos ancestrais que diretamente estão conectados com a história do nosso país importa para que possamos compreender as relações de hoje. Estamos então diante de um convite a romper com a visão unitária dos sujeitos dessa história, a começar pela visão que temos de nós mesmos. Diferença não é deficiência. Diferença não é sinônimo de inferioridade.

Hernandez (1998), traz questões muito oportunas e que vão ao encontro desse trabalho quando problematiza que não é possível recriar a escola se antes não repensarmos e modificarmos a forma como o docente é reconhecido e suas condições de trabalho. Explicita seu desejo de que a instituição escola deixe de ser um espaço que “reproduza os interesses do Estado” que busca atender apenas uma camada da população mantenedora de privilégios (HERNANDEZ, 1998.p. 10).

Hernandez segue com boas reflexões e nos propõe transgredir a visão de educação escolar. Conteúdos e objetos precisam se pautar em “realidades que são construídas socialmente” e que se “reconstroem nos intercâmbios culturais em sala de aula” (HERNÁNDEZ, 1998.p. 12). Trabalhar com o que se aproxima da realidade dos estudantes, fazendo assim sentido o aprender.

Transgredir a visão de aprendizagem, pois muitas vezes a escola se camufla quando se define construtivista e minimiza o significado do que é escola, qual seja, propor um “desensinar” olhando para a sala de aula e para o processo de aprendizagem levando em consideração o que se constrói socialmente, os valores, princípios, saberes. Transgredir a visão de currículo escolar, diante das fragmentações dos conteúdos que, “empacotados” são dispostos e pouca relação têm com a vida diária (HERNÁNDEZ, 1998.p. 12).

Transgredir a respeito do processo da perda de autonomia por parte dos docentes, tendo em vista a desvalorização dos conhecimentos que são acumulados e hierarquizados pela academia (sociologização, antropolização e psicologização) do professor e um olhar de fora para dentro, como se o professor não fosse em potencial um pesquisador. Transgredir visões de que a escola seria incapaz de se repensar frente aos desafios e transformação.

Refletir sobre a necessidade de formação atrelada à dificuldade em abordar a temática racial em sala de aula, nos levou para mais um trecho de reflexão de bell hooks (2013. p. 83) a respeito de encontrar na teoria a cura para dor e de ir além não sendo a dor a motivação para prosseguir. Enxergamos amor e a possibilidade de a partir desse ponto, a prática transformada.

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura (idem).

No ato de questionar, se questionar não é uma decisão passiva de represália – seja da gestão escolar, seja das demais instâncias hierárquicas que compõe o sistema escolar, dos próprios colegas de trabalho. Mas é um caminho possível. Observamos nesse movimento o início de uma prática multicultural em que, muito mais que o fim, importam os meios utilizados para se chegar nesse caminho de construção que é o da formação.

Anterior aos processos de ensinar ou não, através das experiências dessas professoras e a respeito dos seus depoimentos, ressaltamos os processos de “auto recuperação e libertação coletiva” que são, segundo a autora, fundamentais para não haver brechas entre teoria e prática, que se dá na medida em que nos permitimos chegar nele.

Se trata de professoras que, na nossa avaliação, demonstram sensibilidade e apresentam perspectivas positivas em relação a proposta de um ensino que promova a igualdade racial e que implemente o que preconiza a legislação, ainda que apresentem saber pouco ou quase nada sobre a temática. Percebemos o desejo de se engajar na luta contra o racismo e práticas que discriminam racialmente as crianças e elas próprias.

De forma sintética, ficaram as seguintes impressões fruto das respostas ao roteiro de entrevistas e nas conversas informais e respectivos registros no caderno de campo:

- Todas as professoras envolvidas na pesquisa são conscientes da existência do racismo;
- Afirmam e relatam situações de racismo que já experimentaram e/ou que presenciaram entre alunos em outros espaços de atuação, bem como entre colegas de profissão.
- Relacionam a violência que as crianças que frequentam a escola são expostas ao racismo que é manifesto pela ação do Estado, materializado nas incursões policiais;
- Afirmam que é preciso fazer mais pelas crianças e apontam o desejo de trabalho em conjunto. Dentre as sugestões, surgiu o desejo de formações internas entre o corpo docente e atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, de forma que envolva todas as turmas da escola;
- As professoras demonstram desejo para construção de grupos de estudos para uma abordagem mais concreta da temática racial e outros temas como o da inclusão;
- Percebem que os alunos se inspiram nas professoras negras, se identificam por conta do cabelo, da indumentária.

Em seus argumentos, pondera Petronilha Gonçalves (2005) que há possibilidade da produção acadêmica se constituir como luta e nesse processo e esforço em ressignificar a essência de ser negro e se afirmar nos espaços, “enegrecer” a educação seria o melhor caminho para modificar os métodos de ensinar e de

aprender, a fim de que as relações sejam construídas entre negros e não-negros no sentido de que não haja superioridade entre esses indivíduos.

Vale ressaltar que não apenas o caminho em direção a academia, mas o diálogo entre a escola e Movimentos Sociais precisa se manter vivo, como ressalta Cardoso (2014) em sua tese sobre suas experiências enquanto militante e sobre o caráter educador do Movimento Negro que o formou. Uma das experiências que chamou atenção é quando o jornalista participa, enquanto professor, de um projeto de extensão que incluía aulas públicas e de forma acessível para compreensão da população, em que compartilharam os conhecimentos da genética para entender como se dá a formação das diversas aparências das pessoas e como se forma a melanina (CARDOSO, 2014.p.73). É uma via de mão dupla e não pode haver hierarquização de saberes. Ambos os lados, academia e militância, são fundamentais para que uma reeducação das relações entre grupos raciais diferentes possa acontecer.

Nossa intenção também se registra pelo caráter educador que todas as ações registradas brevemente aqui, pelo Movimento Negro. O que tem a ver com outra narrativa cunhada e escrita, à base de luta, pelo Movimento Negro, que dentro das estruturas de poder, disputa para que sejam contadas nas escolas outras histórias que não são consideradas as histórias oficiais.

Ao ressignificar e politizar a raça, compreendida como construção social, o movimento negro reeduca e emancipa a sociedade e a si próprio, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a Diáspora africana (GOMES, 2012.p.741).

Em análise crítica mais recente sobre uma abordagem curricular positiva no sentido de promover igualdade racial na educação infantil, Dias (2015) destaca o despreparo institucional de creches e pré-escolas para tratar dessa temática. Salienta ainda que, para que possamos promover igualdade racial desde a educação infantil, precisamos rever nossas “propostas pedagógicas”, bem como as “práticas”. Além disso, demarca que a inclusão curricular nesse nível de ensino seja a partir de

uma perspectiva da diversidade que reconheça o pertencimento étnico-racial das crianças e da própria constituição da sociedade brasileira e com isso colabore de modo positivo na construção da identidade das crianças, especialmente das que sofrem discriminação racial ou étnica (idem. p. 570).

Com isso, é necessário transgredir nosso fazer-pedagógico, inspiradas pelo trabalho desenvolvido pela professora Lucimar Rosa Dias (2015. p. 579), no sentido de “romper com ações fragmentadas na formação de professores e professoras”. Estas propostas surgiram entre as participantes dessa pesquisa, que, juntamente com a pesquisadora, firmaram um compromisso para realização de grupos de estudos visando desenvolvimento de atividades que possam envolver todos os alunos e profissionais da escola. A necessidade de um grupo de estudos se justifica pela construção de base teórica para discussão, bem como abrir espaço para teorização das experiências e transformá-las em prática.

A escola, enquanto instituição formadora e construtora de mentes que multiplicarão saberes, além de explicar e ensinar conteúdos, pode em potencial, alcançar quem hoje está excluída e/ou discriminada. Importa que possamos escrever nossa própria história. Nossa paixão pelo conhecimento precisa ser compartilhada e precisamos buscar um conhecimento compreensivo sem que se desvie da trajetória pessoal.

VI - Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. *História da Educação*, Pelotas, v. 14, p.79-95, set. 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>>. Acesso em: 14/04/2020.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. **As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes**. In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p.11-41. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educ-a-infantis-conceituais&Itemid=30192. Acesso em 18/04/2019. p 47-61.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Relações étnico-raciais: práticas racistas e preconceituosas nas classes de educação infantil e propostas para desconstruí-las**. In.: Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres/ [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 91-100.

_____; LEVCOVITZ, Diana. **Tal infância. Qual criança?** In.: Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola / Anete Abramowicz, Valter Roberto Silvério (orgs.) – Campinas, SP: Papyrus, 2005.p.73-86.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. **Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta**. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, jul. 1992. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 29 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BARBIER, René. **“A escuta sensível na formação de profissionais de saúde”**. 2002. Disponível em: www.saude.df.gov.br/FEPECS, acesso em 06/06/2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitude no Brasil**. In: **Psicologia Social do Racismo – estudos sobre branqueamento e Branquitude no Brasil**. Iray Carone / Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras). Petrópolis, RJ/ Vozes, 2002. p. 25 a 58. Texto disponível em: <http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>. Acesso em 29/09/2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Ministério da Educação, Parecer CNE/CEB N° 20/2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 18 de Março de 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.p.11-69.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. V.2.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo**/ sob direção de | Pierre Bourdieu; com contribuições de A. Accardo... | et. Al. | 7 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.p. 9-11; 159-166.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

CARDOSO, Edson Lopes. **Memória de Movimento Negro – um testemunho sobre a formação do homem e do ativista contra o racismo**. 2014.307 p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. / Coordenação de Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro. – Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.p.21-50; 149-173; 217-244;246-298; 333-354.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a negritude**. Aimé Césaire; Carlos Moore (organização) – Belo Horizonte: Nandyala, 2010. (Coleção Vozes da Diáspora Negra, Volume 3).

DIAS, Lucimar Rosa. BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Educação Infantil e Relações Raciais: Conquistas de Desafios**. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20E%20RELA%C3%87%C3%95ES%20RACIAIS%20>

%20Maria%20Aparecida%20Bento%20e%20Lucimar%20Dias.pdf. Acesso em 08/04/2019.

DIAS, Lucimar Rosa; CATANI, Denice Barbara. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/item/001586863>. Acesso em 11/04/2019.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.

FREIRE, Paulo. **Professora sim! Tia, não! Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira**. In.: Epistemologias do Sul/ org. Boaventura de Souza Santos, Maria Paula Meneses. – (CES). Coimbra. Janeiro, 2009.p. 419-442.

_____. **As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas**. In: Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 / Nilma Lino Gomes (org.) 1. Ed. – Brasília: MEC; Unesco, 2012. p.19-34.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia** – São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.p.137-166.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.p.21-70.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Soc. estado., Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, abr. 2016.

HASENBALG, C. (1979), **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal (2 ed. 2005, Belo Horizonte/Rio de Janeiro, Editora UFMG/Iuperj/Ucam).

hooks, b. **Intelectuais Negras**. Revista Estudos Feministas, V.3, nº 2, 1995, p. 454-478. _____. Vivendo de amor. In: Geledes, 2010, s/p. Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/180-artigos-de-genero/4799-vivendo-de-amor> Acesso: 13/01/2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 16/04/2019.

JÚNIOR, Henrique Cunha. **As estratégias de combate ao racismo, movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro**. In.: Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial / organizador Kabengele Munanga. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996. p. 147-156.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019. Pinacoteca de São Paulo. Grada Kilomba: desobediências poéticas. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio da Pesquisa Social**. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade / Suely Ferreira Deslandres, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora), 28, ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria Social e Relações Raciais no Brasil contemporâneo**. In: Cadernos PENESB - Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira - FEUFF. n.12. 2010. Rio de Janeiro/Niterói - Ed. ALTERNATIVA/EdUFF.p. 169-203.

_____. **Teoria social e relações raciais I.** In: Educação e Relações Raciais/ Iolanda de Oliveira, Márcia Maria de Jesus Pessanha (organizadoras); Curso ERER, Volume 1. Rio de Janeiro/ Niterói – CEAD/UFF/2015.

MOTTA, Kássio. **Teoria Social e Relações Raciais II Natureza, Sociedade e Representação: Peles, Cores e Significados.** In: Educação e Relações Raciais/ Iolanda de Oliveira, Márcia de Jesus Pessanha (organizadoras); Curso ERER, Volume 2. Rio de Janeiro/ Niterói – CEAD/UFF/2016.p. 171-193.

MOSS, Peter. **Introduzindo a política na creche: a educação Infantil como prática democrática.** Revista PSICOLOGIA USP, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), 417-436. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300007. Acesso em 10/10/2020.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Do direito à Universidade à Universalização de direitos - O movimento dos cursos pré-vestibulares populares e as políticas de ações afirmativas.** Rio de Janeiro: Litteris Ed., 2012.

NÓVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista Educación, n. 350, set.-dez. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em 10/01/2020.

OLIVEIRA, Érika. **De mãos dadas com ganchos.** Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 1001-1003, dezembro de 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300022&lng=en&nrm=iso>. acesso em 19 de março de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300022> .

OLIVEIRA, Iolanda. **Relações raciais e educação: a formação continuada de docentes da escola básica – evidenciando alguns fatores relacionados às políticas estabelecidas.** Série-Estudos – Periódicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 31, p. 85-101, jan/jun. 2011. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/120/245>. Acesso em: 19/01/2020.

OSCAR, Joana Elisa Costa. **Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal.** Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

PEREIRA, Amauri Mendes, **Movimento negro brasileiro: motor e ponta-de-lança da luta contra o racismo.** – Rio de Janeiro: CEAP, 2007.

_____. **Trajetória e perspectivas do Movimento Negro brasileiro.** Comissão de combate às discriminações e Preconceitos da Alerj – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** In.: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. **História Da Infância: Reflexões Acerca De Algumas Concepções Correntes.** ANALECTA Guarapuava, Paraná v. 3 no 2 p. 51-63 jul/dez. 2002. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/4384240/historia-da-infancia-reflexoes-acerca-de-algumas-concepcoes-correntes>. Acesso em: 18/03/2020.

ROSEMBERG, Fulvia. **Expansão da Educação Infantil e Processo de Exclusão.** In: **Cadernos de Pesquisa:** Fundação Carlos Chagas / Autores Associados: São Paulo, Nº 107, Julho de 1999.

_____. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais.** In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p.11-41. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educu-infantis-conceituais&Itemid=30192. Acesso em 18/04/2019.

SERAFIM, Jhonata Goulart; AZEREDO, Jeferson Luiz de. **A (des) criminalização da cultura negra nos Códigos de 1890 e 1940.**v Amicus Curiae V.6, N.6 (2009), 2011. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/amicus/article/viewFile/541/533>. Acesso em 14/03/2020.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada.** Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.p.53-86.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

Souza, Edileuza Penha de. **A ancestralidade africana de Mestre Didi expandindo a intelectualidade negra Brasileira.** 2008. Texto apresentado no 9º Congresso Internacional da Associação de Estudos Brasileiros (Brasa). New Orleans: Tulane University. Disponível em: _____.

<sitemason.vanderbilt.edu/files/jgM3V6/Souza%20Edileuza%20Penha%20de.pdf>. Acesso em: 23/03/2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e.; et. Al. **Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares**. In: Educação das relações étnico-raciais [recurso eletrônico]: o Estado da Arte/ Paulo Vinícios Baptista da Silva, Kátia Régis, Shirley Aparecida de Miranda, organizadores. – Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018. p. 105-146.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender a conduzir a própria vida: Dimensões do educar-se entre afro-descendentes e africanos**. In: De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil/ Organizado por Lúcia Maria de Assunção Barbosa, *et al* - São Carlos: EdUFSCar, 2003.p. 182-197.

SILVA. Petronilha B. Gonçalves e BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.) **O Pensamento Negro em Educação**: expressões do movimento negro. São Carlos: Ed. Da UFSCAR, 1997.

WRIGHT MILLS, C.. **Do artesanato intelectual**. In: A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975 p. 211-243.

VII – ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes

1) Título do protocolo do estudo: Percepções docentes sobre educação das relações raciais na educação infantil

2) Convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Percepções docentes sobre educação das relações raciais na educação infantil*. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda por que o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3) O que é o projeto?

O projeto consiste em uma pesquisa que será submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ) em formato de dissertação de Mestrado. Tem como público alvo 5 professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da rede de Niterói/RJ, Brasil.

4) Qual é o objetivo do estudo?

O projeto visa identificar quais são as percepções de professoras da educação infantil atuantes em uma escola na rede municipal do município de Niterói, sobre educação das relações raciais. O estudo investiga as percepções sobre as práticas de professoras que atuam na educação infantil de uma escola da rede municipal de Niterói no que se refere às relações raciais. Entre outras atividades pretendemos analisar as percepções e experiências docentes no que diz respeito ao racismo e à educação das relações raciais na escola no âmbito da educação infantil; identificar as percepções das professoras sobre relações raciais e atuação docente frente à criança negra e a questão racial na escola; e verificar quais conhecimentos que as professoras têm sobre os documentos legais, no que diz respeito a educação das relações raciais, a partir das alterações feitas no Artigo 26-A, disposto na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

5) Por que eu fui escolhido(a)?

A participação na pesquisa consistirá em conceder à pesquisadora uma entrevista de 1h30min de duração, que seguirá um roteiro semiestruturado e será utilizada como instrumento de coleta de dados. Informamos, para tanto, que a participação é voluntária, sem ônus para os participantes. A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados da pesquisa.

6) Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não desta pesquisa. Se decidir participar do projeto *Percepções docentes sobre educação das relações raciais na educação infantil*, você receberá uma cópia assinada deste Registro para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

7) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Para as professoras que aceitarem participar, esta participação se dará através da concessão de uma entrevista, a partir de um roteiro semiestruturado com perguntas sobre suas experiências enquanto professora e suas percepções sobre relações raciais na escola, especialmente na educação infantil. Também responderá sobre o que pensa a respeito de uma prática educacional antirracista.

8) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

Apenas o desejo de participar dessa pesquisa.

9) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

De acordo com as Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos como cansaço para executar as atividades propostas pela pesquisa, constrangimento e riscos emocionais, psíquicos, morais, sociais, culturais ou espirituais como os potenciais, individuais ou coletivos.

10) Quais são os possíveis benefícios de participar?

A participante terá a possibilidade de refletir sobre seu próprio trabalho enquanto professora e sobre os desafios postos para a implementação de uma educação que promova igualdade racial na educação infantil.

11) O que acontece quando o estudo termina?

Após a conclusão desta pesquisa e a defesa da dissertação de mestrado a ela relacionada, a pesquisadora irá propor a organização de grupos de estudos e formações na escola para desenvolver atividades pedagógicas com os alunos. A pesquisa finalizada ficará disponível em volume impresso e encadernado na Biblioteca da escola e da Faculdade de Educação da UFRJ e ficará disponível *online* no banco de dados da CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, sendo o *link* disponibilizado pela pesquisadora.

12) E se algo der errado?

A pesquisa que será realizada após consentimento das professoras. Mesmo assim, caso a participante se sinta desconfortável, poderá a qualquer momento, se desejar, solicitar que seja retirada, sem prejuízo algum para pesquisa.

13) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo.

14) Contato para informações adicionais

Dados do(a) pesquisador(a) responsável:
 Caroline de Souza do Nascimento
 Cel: (21) 98197-2427
 E-Mail: carol.souza17@gmail.com

Dados do CEP: *Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – Email: cep.cfch@gmail.com*

Dados da Instituição Proponente:
 Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ (PPGE)
 Av. Pasteur, 250 – fundos – sala 234 – Urca
 CEP: 22295-900 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil
 www.educacao.ufrj.br
 Tele-fax: (0xx21) 2295-4047

15) Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o à pesquisadora. Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.

ANEXO II

Roteiro de Entrevista

1.1.) Identificação da professora.

Me diga seu nome?

Sua idade?

Qual é a sua formação? Em que lugar estudou?

Conte sobre sua experiência no exercício docente. Porque escolheu essa profissão?

Em sua formação foram incluídos conhecimentos sobre as relações raciais?

Quanto tempo atua na Educação Infantil?

Quanto tempo trabalha nessa escola?

Qual é a sua cor?

De acordo com as definições de cor do IBGE (branco, pardo, amarelo, preto), como você se autodeclara?

Relate sua experiência na docência em relação a questão racial. Foi alguma vez discriminado(a) por ser negro(a) ou devido à sua origem étnica ou religiosa? Ou por qualquer outro motivo?

1.2.) Identificar as percepções das professoras sobre relações raciais. Atuação docente frente à criança negra e a questão racial na escola

Como é sua relação com os alunos da escola? O que pensa sobre as características raciais dos seus alunos?

Qual a cor da maioria dos seus alunos ou, como você classifica?

Como você percebe as relações raciais na sua turma quanto a cor?

Você percebe algum preconceito racial entre os alunos? (Se trabalhou ou trabalha em outra escola observou/observa essas relações e essas questões entre os alunos?)

1.3) Identificar atuação em sala de aula

Já presenciou alguma situação de discriminação racial? O que fez a respeito?

Como a escola trabalha em relação a essa situação quando ela ocorre? (Cabe também colocar suas experiências de outra escola.)

1.4) Conhecimento sobre a Lei 10.639/2003

O que sabe sobre a Lei 10.639/03 (que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino)?

Passou por alguma formação continuada sobre o assunto? Qual? Quando? Como foi?

Que tipo de informação gostaria de ter para abordar esse tema em sala de aula?

Você incluiu o tema relações raciais nas suas aulas? Se sim a sua afirmação, qual tema e qual foi a metodologia utilizados?

ANEXO III

Biografia das escritoras negras brasileiras utilizados para dar nome às professoras participantes da pesquisa.

Lia Vieira

*"Nosso papel é resgatar
com criatividade
o vasto patrimônio afro.
A cultura negra é muito mais
do que capoeira e cuscuz".*



Lia Vieira nasceu no Rio de Janeiro, em 1958, onde reside. É graduada em Economia, Turismo e Letras. cursou doutorado em Educação na Universidade de La Habana (Cuba)/ Universidade Estácio de Sá (RJ). É pesquisadora, artista plástica, dirigente da Associação de Pesquisa da Cultura Afro-brasileira e militante do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres. Nos últimos anos, Lia Vieira vem participando de congressos nacionais e internacionais como conferencista, onde ressalta seus pontos de vista sobre o papel dos professores, agentes multiplicadores de um ensino transformador de responsabilidade, e sobre o ensino da cultura afro-brasileira.

“É preciso ter um olhar diferenciado sobre o aluno negro, em vez de rotulá-lo”, lembra-nos a pesquisadora. Para ela, os preconceitos são passados na sala de aula, e reproduzidos na mídia e na sociedade. Destacamos, ainda, dentre os diversos

prêmios que Lia Vieira vem recebendo, o de Menção Honrosa dado pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, em 2003, pela grande contribuição que vem dando ao longo de sua vida em prol da luta contra a discriminação racial, na defesa das religiões de matriz africana e na divulgação da cultura afro-brasileira.

A autora iniciou suas incursões pela literatura afro-brasileira na década de 1990 ao participar de coletivos como o Quilombhoje Literatura, de São Paulo, e Vozes mulheres de, Niterói. Nesse mesmo ano, publicou o volume de poemas *Eu, mulher – mural de poesias*. A partir de então, vem publicando em diversas edições da série *Cadernos Negros*.

Uma de suas experiências mais instigantes reside na retomada do mito de Chica da Silva, figura histórica espezinhada em representações estereotipadas, como no filme dirigido por Cacá Diegues. Sua narrativa *Chica da Silva – a mulher que inventou o mar*, dirigida ao público infanto-juvenil, vai em direção oposta e constrói um enredo não apenas fiel ao dado histórico, mas em sentido desconstrutor dos estereótipos e preconceitos difundidos sobre a personagem

Já o volume de contos *Só as mulheres sangram*, publicado em 2011, reúne narrativas marcadas pela dignificação dos afrodescendentes em histórias comoventes pelo tom realista, como “Operação Candelária”, que aborda o assassinato coletivo que abalou o Rio de Janeiro no início do século, entre outros.

O pseudônimo da autora **Eliana Vieira** também aparece em publicações como o *Cadernos Negros*, sempre tratando a realidade das mulheres negras com muita astúcia. Com nove contos, *Só As Mulheres Sangram* colocam em cena um panorama frequentemente excluído da literatura brasileira: a da mulher negra. Ah! E tem prefácio de **Miriam Alves!**

Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/563-lia-vieira>

Mel Duarte



Mel Duarte começou a escrever aos 8 anos de idade e atua com literatura desde 2006 quando começou a participar de saraus pela cidade de São Paulo.

Graduada em Comunicação Social, já trabalhou com produção em canais de TV, agências de publicidade e produtoras de vídeo, até focar totalmente na arte das palavras. Em 2016 foi destaque no sarau de abertura da FLIP (Festa Literária Internacional de Paraty) e foi a primeira mulher a vencer o Rio Poetry Slam (campeonato internacional de poesia) que integra a programação da FLUP (Festa Literária das Periferias) no Rio de Janeiro. Em 2017, foi convidada a representar a literatura brasileira no Festival de Literatura Luso-Afro-Brasileira (Festilab Taag) em Luanda, Angola.

Atualmente a poeta é uma das organizadoras da edição paulista do Slam das Minas, um slam voltado para o gênero feminino e durante 6 anos integrou o coletivo “Poetas Ambulantes”, que distribuí e declama poesias dentro dos transportes públicos. Na publicidade, Mel já integrou o casting de campanhas como #VaiGarota, do Banco Itaú (2018), Olla (2017), Natura (2017) e Fundação Telefônica (2016). A escritora também já esteve no TED x Talksnem 2016 e 2017. Em 2018, seu livro Negra Nua Cruan foi publicado na Espanha, com o título Negra Desnuda Cruda. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mel_Duarte. Seus poemas retratam a vida e a luta das mulheres negras de sua geração e também permeiam questões políticas, sociais, espirituais e afetivas. SITE oficial: www.melduartepoesia.com.br

Jenyffer Nascimento



Escritora, ativista, feminista. Jenyffer Nascimento nasceu em 1984, na cidade de Paulista, em Pernambuco. É produtora e apreciadora de arte, frequentadora assídua de saraus nas periferias de São Paulo. O desejo de escrever acontece de forma prematura, ainda na infância em suas viagens literárias. É na adolescência que começa sua escrita com letras de Rap, maneira que encontrou de canalizar suas revoltas, angústias e esperanças.

Participou da coletânea *Sarau do Binho* e tem poemas publicados na antologia *Pretextos de mulheres negras* (2013), coletânea que contou com a participação de vinte e duas autoras. Seu primeiro trabalho individual é *Terra fértil* (Editora Mjiba, 2014). Em suas 170 páginas, a autora aborda o tema do amor, como no poema “Samba jazz” em que trata de um encontro entre pessoas de diferentes classes sociais. Sua relação com a cidade, principalmente a de São Paulo, também é um tema muito recorrente em seu livro, “Reféns da cidade”, “Em cinzas”, “Rio-São Paulo”, são alguns desses poemas. Questões sociais, orgulho negro, vivência da mulher negra, também estão presentes em sua obra.

Carmen Faustino no prefácio do livro nos apresenta a autora como:

mulher negra periférica, escritora, mãe, estudante, educadora, boêmia, raiz, ventania e liberdade... E mulheres negras são assim, escrevem, amam e lutam! Assim, tudo ao mesmo tempo, até porque para nós foi negado o direito à escolha, à dúvida e ao tempo do conhecimento. E, ainda assim estamos em todos os cantos, espalhando sementes férteis de amor e luta; e mesmo invisíveis, a literatura negra feminina resiste, pois é forte e viva. Escrita que grita para expurgar tudo aquilo que não querem ouvir,

que soa leve e implacável aos ouvidos, alertando que o afeto e o acalanto também é um direito nosso e que reflete sobre nosso valor ancestral, beleza e realeza herdada, que nunca de nós será tirada.

Essa figura humana, sensível e questionadora permeia toda a obra, na qual a vivência com o mundo e sua relação com a experiência das mulheres negras se transforma em poesia de luta e afirmação, por meio de uma linguagem leve, sem deixar de discutir temas relevantes na sociedade contemporânea

Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/1067-jenyffer-nascimento>

Luz Ribeiro



Luciana Ribeiro (São Paulo, 1988), conhecida pelo nome artístico de **Luz Ribeiro**, é uma poeta e pedagoga brasileira. Nasceu em Jardim Souza, na Zona Sul de São Paulo, e estudou sempre em escolas públicas. Para lidar com o racismo e a exclusão, começou a escrever versos sobre seu cotidiano, em papéis que depois queimava. Em 2011 começou a frequentar saraus na periferia da cidade e a participar de slams. Venceu o Slam BR de 2016. Foi uma das organizadoras da edição paulista do Slam das Minas. Lançou em 2013 seu primeiro livro, *Eterno Contínuo*. Integrante dos coletivos Poetas Ambulantes, Slam Do 13 e Legítima Defesa, representou o Brasil na 11ª edição da Copa do Mundo de Slam, em Paris, em 2017.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Luz_Ribeiro

Maria Gal Quaresma



Maria Gal é uma atriz e produtora brasileira, nascida na cidade de Salvador. Filha única de Clarice Quaresma dos Santos e Lourival dos Santos. Na infância estudou ballet, inglês, natação e teatro, onde veio sua inspiração em ser atriz. Batizada e crismada, por um tempo estudou em colégio de freira e até pensava em se tornar uma, mas após os 15 anos decidiu prestar vestibular e depois da faculdade estudar teatro. Aos 18 anos entrou para faculdade de Educação Artística com ênfase em Computação Gráfica e em paralelo passou para faculdade de dança da Universidade Federal da Bahia.

Aos 21 anos voltou a estudar teatro, no teatro Vila Velha. Integrou o Bando de Teatro Olodum e Viladança, depois seguiu uma temporada Shakespeariana em São Paulo, com *Sonho de uma Noite de Verão*, dirigido por Márcio Meirelles. Inspirada neste movimento decidiu mudar-se para São Paulo. Trabalhou como garçoneiro para se manter e como professora. Em paralelo estudou teatro na Escola de Artes Dramáticas, foi membro fundadora da Cia Os Crespos (grupo formado apenas por atores negros), passou pelo Teatro Oficina apresentando *Os Sertões* inclusive na Alemanha no teatro Volksbühne Berlin. Trabalhou com Frank Castorff (um dos mais importantes diretores alemães), fez participações em filmes. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Gal

ANEXO IV

Relato de experiência

A hierarquização pautada no pertencimento étnico-racial no cotidiano da educação infantil não ocorre apenas entre crianças. Há professoras e professores que evitam tocar no cabelo da menina negra ou negligenciam o momento de pentear o cabelo dos meninos negros, ou, ainda, nunca escolhe as crianças negras para ocuparem lugares de importância nas atividades desenvolvidas.

Essas situações, à primeira vista, podem parecer que surgiram na cabeça de algum aficionado que só pensa em discriminação racial. Na verdade, elas resultam da inquietação de professores e professoras que perceberam em seu cotidiano tais fatos e que nos foram apresentados em cursos de formação, ou constatados em pesquisas acadêmicas. São circunstâncias muito sérias porque sabemos da importância nessa fase de contatos afetivos. Tocar a criança, explorar seus sentidos, produzir a descoberta das formas concretas (não dos triângulos, retângulos e quadrados), mas as dos próprios seres humanos presentes no ambiente educacional, pode e deve ser preocupação constante de professoras(res) críticas (DIAS, 2015. p. 588).

Quando fui chamada para atuar na prefeitura de Niterói e descobri que seria a educação infantil o local que iria exercer minhas atividades, um dos primeiros pensamentos que me ocorreram (depois da sensação de desespero que aos poucos foi se dissipando) foi que, a partir daquele momento, eu seria a responsável por promover igualdade racial na “minha sala de aula” e de alguma maneira, na escola junto aos meus colegas de trabalho.

Ao concluir a graduação em pedagogia, sempre tinha o desejo de passar primeiro pela sala de aula, pois compreendia a importância de atuar na educação básica, por identificar ali “as pedagogas da vida real”. E por entender que essa experiência seria o ponto principal de minha trajetória profissional.

Inicialmente eu tinha a intenção de conhecer melhor o ambiente, as pessoas e os alunos. Seguir com o cronograma estabelecido pela escola e deixar para tocar na temática na qual milito e pesquiso, para mais tarde. Até que logo nas primeiras semanas de atuação, escutei de um dos meus alunos de 4 anos o seguinte: “Tia, porque você tem esse cabelo feio desse jeito?”

Ouvir essa indagação foi primeiro um susto, mas ao mesmo tempo a oportunidade de compreender a necessidade de “fazer alguma coisa”. E foi o que fizemos! A primeira coisa foi usar a imagem a seguir para explicar as diferentes estruturas dos fios, bem como a diferença entre cabelo cacheado e cabelo crespo. Em parceria com minha colega de turma, a Professora Maria Gal, que participou dessa

pesquisa, passamos a estruturar nosso planejamento de outra forma. Usamos exemplos, a começar pelo meu cabelo e dos cabelos das meninas e dos meninos da turma. A partir dali se iniciou um processo de aprendizagem e descoberta sobre si e do outro.

TIPOS DE CURVATURA:

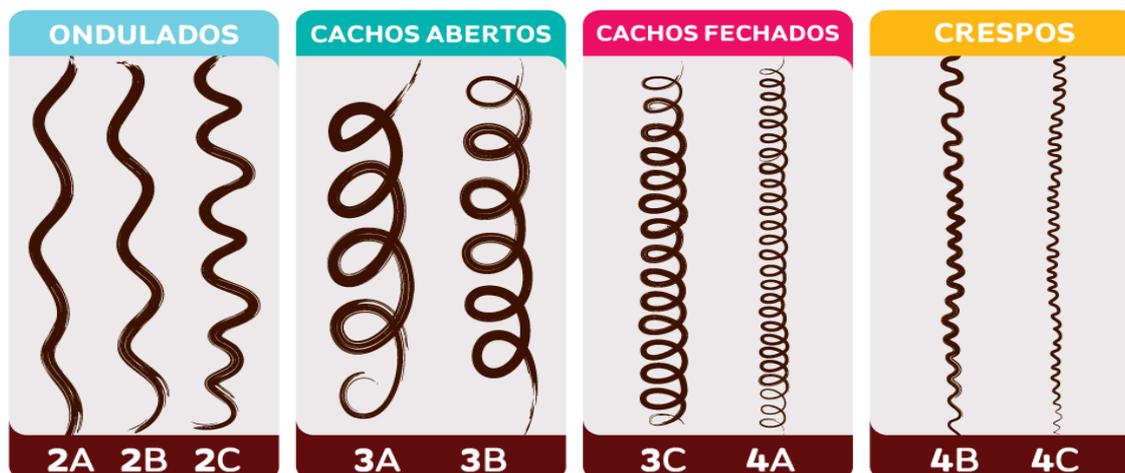


Figura 1 Imagem retirada do site: Beleza Natural

É norma curricular da educação infantil a contação de histórias. E a primeira história contada para a turma foi Nana e Nilo: aprendendo a dividir, escrita por Renato Nogueira e ilustrada por Sandro Lopes. A primeira reação das crianças foi de rejeição. Chamaram os personagens de feios, até que eu contasse a história que se tratava de uma situação muito comum entre eles: a disputa por brinquedo. As meninas se identificaram primeiro e logo depois os meninos. Levei o mapa do continente africano para sala de aula e junto com eles mergulhamos no mundo da imaginação que as histórias nos proporcionam.

Na trama de Nana e Nilo, Nana, depois de ter sua boneca rasgada por uma disputa do brinquedo, é levada pela árvore sábia, *Mulemba*, para a sociedade antiga do Kemet (onde hoje está localizado o Egito). Lá, Nana, seu irmão e seus primos tiveram contato com outras crianças africanas, outras brincadeiras em que não se tinha a intenção a disputa, mas todos ganhavam e compartilhavam amistosamente os brinquedos. Nesse momento especial, Nana ganha uma nova boneca. Nesse episódio fui interrompida por uma das meninas que perguntou qual era o nome dela. Respondi que não tinha. A aluna prontamente disse que podíamos dar-lhe um nome. Avaliamos

eu e minha parceira, também professora regente, que poderíamos ir além, confeccionando nos cadernos a boneca da história, que a turma deu o nome de *Joana*.

O resultado segue nos registros abaixo:



Figura 2 Acervo pessoal da pesquisadora.

Vale ressaltar que esse episódio mexeu com toda escola! Sensibilizou as demais professoras e despertou para a necessidade de uma reeducação das relações raciais na educação infantil.

Outro episódio que vale a pena registrar, embalada pelo que a professora Lucimar Rosa Dias levanta e que foi a epígrafe dessa seção, diz respeito ao afeto com crianças negras. Não está no mérito desse trabalho discutir sobre currículo, porém, quando se trata da elaboração de novas estratégias, penso que sensibilidade e racionalidade nessa construção são necessárias e estão diretamente ligadas às relações de poder que envolvem o currículo.

Estávamos com a tarefa de apresentar no dia da família uma coreografia de uma música de nossa escolha. Ao observar o movimento da própria turma para a cantiga “A linda Rosa Juvenil”, elaboramos, a partir da demanda apresentada por eles, a coreografia. Vale lembrar que a própria turma tinha estabelecido quem seria a rosa, quem seria o rei, a bruxa e o tempo. Ficou para as professoras organizar apenas os movimentos e a hora de cada personagem atuar. Para melhor compreender o contexto, coloco a letra da cantiga:

A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil
 A linda rosa juvenil, juvenil
 Vivia alegre em seu lar, em seu lar, em seu lar
 Vivia alegre em seu lar, em seu lar
 E um dia veio uma bruxa má, muito má, muito má

Um dia veio uma bruxa má, muito má
Que adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim
Que adormeceu a rosa assim, bem assim
E o tempo passou a correr, a correr, a correr
E o tempo passou a correr, a correr
E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor
E o mato cresceu ao redor, ao redor
E um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei
E um dia veio um belo rei, belo rei
Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim
Que despertou a rosa assim, bem assim
Batemos palmas para o rei, para o rei, para o rei
Batemos palmas para o rei, para o rei

Autor desconhecido.

Se aproximava a data da apresentação quando um dos alunos interrompeu o ensaio e pediu para ser o rei. Minha colega estava no período de planejamento interno e eu estava sozinha na sala ensaiando com a turma. Ao ver aquele pedido, imediatamente confirmei que ele poderia ser o rei e coloquei com ele mais uma menina para ser a rosa. Foram então dois casais no centro da roda.

Se tratava de um menino negro, introspectivo, que falava pouco e era rejeitado pelos colegas da turma por ainda apresentar comportamento de uma criança com idade menor que a da turma. Os colegas o chamavam de “bebezinho”, pelo fato de ainda fazer uso da chupeta.

A partir do momento que ele foi o rei todas essas atitudes deixaram de acontecer. O menino desabrochou, passou a se esforçar para se fazer entender para nós professoras e para toda turma. O movimento foi de respeitar e reconhecer o colega de turma.

Com essas experiências iniciais, encerro esse texto afirmando a necessidade de seguir trabalhando para promover igualdade racial desde a educação infantil. Não se trata de um trabalho simples e fácil. Precisamos enfrentar antes de tudo nós mesmas! Nossas resistências, nosso olhar de julgamento e reprovação, para assumir esse lugar de responsabilidade que a nós é confiado.

Tem sido uma experiência surpreendente essa aventura de ser professora da educação infantil e não há romantismo nenhum nessa afirmação. Vemos resultado de cada passo que damos quando observamos que há relação de respeito às diferenças do outro e aceitação de si em nosso cotidiano.

É uma caminhada cheia de espinhos, como os da rosa, mas que exala cheiro suave e agradável!

ANEXO V

Relação da pesquisa realizada no banco de dados da CAPES. Teses e dissertações que se aproximam do tema desta pesquisa.

2016
Dissertações
MARCHI, SANDRA APARECIDA. Por um ensino de várias cores: Formação de professores à luz da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana' 30/08/2016 117 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFSM Detalhes
SILVA, FLAVIA CAROLINA DA. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA (2010-2015)' 24/03/2016 177 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO SETOR HUMANAS Detalhes
PAIVA, ANA CARINE DOS SANTOS DE SOUSA. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM UMA CRECHE MUNICIPAL DE FORTALEZA. ' 12/07/2016 229 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/CENTRO DE HUMANIDADES Detalhes
FREITAS, PRISCILA CRISTINA. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE NORMATIVAS E PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS' 02/08/2016 204 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU UFSC Detalhes
SOUZA, MILENA SILVA DE. A EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/ 2008 NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CANTINHO DO CÉU EM BOA VISTA – RR' 05/05/2016 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA, Boa Vista Biblioteca Depositária: UERR Detalhes
BONIFACIO, WELBERG VINICIUS GOMES. A HISTÓRIA, A CULTURA NEGRA E AS RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA: DA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES ÀS POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A TEMÁTICA RACIAL' 19/08/2016 136 f. Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFG Detalhes
FEITAL, LISA MINELLI. A promoção da igualdade racial e a política da formação dos professores na educação infantil em Belo Horizonte' 11/02/2016 148 f. Mestrado Profissional em Educação e Docência Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL

DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: BU UFMG
[Detalhes](#)

2017
Dissertações
MICELI, PAULINA DE ALMEIDA MARTINS. NEGRITUDE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EEI-UFRJ. ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFRJ' 27/11/2017 182 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius Detalhes
SOUZA, EDLAINE FERNANDA ARAGON DE. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SÃO CARLOS 2017' 08/02/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Ufscar Detalhes
TEIXEIRA, MARIANA MORATO DE MIRANDA. DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS' 04/04/2017 73 f. Mestrado em Sociologia Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, Dourados Biblioteca Depositária: Arquivo PPGS e Biblioteca Central da UFGD Detalhes
Teses
CORREA, LAJARA JANAINA LOPES. UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS PEQUENAS' 23/02/2017 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Ufscar Detalhes

2018
Dissertações
OSCAR, JOANA ELISA COSTA. Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei 10.639/2003 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal' 27/04/2018 201 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH Detalhes
PINHEIRO, NILZETE RODRIGUES. ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL' 14/06/2018 84 f. Mestrado Profissional em GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL Instituição de Ensino: FACULDADE VALE DO CRICARÉ, São Mateus Biblioteca Depositária: Biblioteca da FVC Detalhes

<p>GALVAO, CASSIA ROSICLER. A diversidade na primeira infância: as relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017)' 21/02/2018 108 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP Detalhes</p>
<p>JUNIOR, RAIMUNDO NONATO NASCIMENTO. EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL.' 26/06/2018 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: PUC Goiás Detalhes</p>
<p>ALVES, ELIZABETH CONCEICAO. A educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras' 16/02/2018 130 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, Sorocaba Biblioteca Depositária: BSo - campus Sorocaba da UFSCar Detalhes</p>
<p>RODRIGUES, SIMONE CRISTINA REIS CONCEICAO. IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAIS E RACIAIS DO AFRODESCEN-DENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA INFANTIL' 20/08/2018 104 f. Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: UNISINOS Detalhes</p>
<p>FERREIRA, ROSILAINE GERALDA DO PATROCINIO. “ENEGRECER A EDUCAÇÃO”: SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR PROFESSORAS DA CIDADE DE PRADOS/MG - DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE' 18/06/2018 178 f. Mestrado em PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI, São João del Rei Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOAO DEL REI Detalhes</p>
<p>SANTOS, ARETUSA. Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco' 28/02/2018 232 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius Detalhes</p>