



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



AMANDA BARBOSA DE PAIVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS: VIVÊNCIAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Sorocaba - SP

2025

AMANDA BARBOSA DE PAIVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS: VIVÊNCIAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Izabella Mendes Sant’Ana Santos

Sorocaba - SP

2025

Paiva, Amanda Barbosa de

Formação continuada na perspectiva das relações étnico-raciais: vivências de profissionais da educação infantil. / Amanda Barbosa de Paiva -- 2025.
125f.

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

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Izabella Mendes Sant'Ana Santos

Banca Examinadora: Prof^a. Dr^a. Suzana Marcolino, Prof^a.

Dr^a. Rosa Aparecida Pinheiro

Bibliografia

1. Formação continuada. 2. Relações étnico-raciais. 3. Educação infantil. I. Paiva, Amanda Barbosa de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano –
CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Amanda Barbosa de Paiva, realizada em 25/02/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos (UFSCar)

Prof. Dr. Suzana Marcolino (UFAL)

Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico este trabalho ao Pai Francisco e a todos os meus ancestrais que, de alguma maneira, sempre estiveram presentes nessa jornada encantadora chamada *Vida*.

AGRADECIMENTOS

Gratidão aos meus ancestrais que proporcionaram os caminhos necessários para que eu chegasse até aqui. À força e coragem das mulheres guerreiras que fazem parte de quem eu sou.

Agradeço às pessoas queridas que confiaram no meu potencial, me incentivando todos os dias nesse caminhar que começou bem antes de 2023.

À professora Izabella Mendes Sant’Ana Santos por acreditar no potencial desta pesquisa, conduzindo meus passos de maneira segura.

Aos membros da banca por suas orientações fundamentais, pelo olhar atento e pela forma como conduziram esse processo.

À Universidade Federal de São Carlos pelos momentos vividos: pelas amigas que aqui encontrei Luciene Mota e Sheila Garbulha, pelas viagens de retorno à Campinas sempre recheadas de muita conversa e reflexão com a amiga Livia Sgarbosa, pelos cafés de confraternização no campus, pelo apoio administrativo – fundamental - da Fernanda e por conhecer professoras e professores excepcionais.

Ao grupo GEPEP: professora Izabella por conduzir o grupo de forma harmônica, Ágata por suas orientações delicadas e precisas sobre a parte burocrática dessa jornada, Carol Carvalho por todos os livros e referências encaminhados, Rosi – sem você jamais teria terminado o mapeamento, Deimisson, Rosi e Sheila – pela gentileza em realizar a leitura da minha dissertação, com indicações cruciais para que houvesse um entendimento mais adequado da minha escrita, Máisa por suas colocações e observações e Deise pelo seu olhar atento às apresentações.

Aos meus pais João Paiva e Neusa Maria Barbosa de Paiva pela vida. Meu pai por sua imensa sabedoria, sempre incentivando a trilhar o caminho dos estudos, afinal, como o senhor sempre diz “essa é a única herança que posso deixar para você e que ninguém nunca irá tomar”. Minha mãe que, dentro de sua simplicidade, sempre se fez presente. Este trabalho é para a senhora por todo racismo sofrido, sempre calada, nesses 75 anos de vida.

Ao meu filho Vitor, meu parceiro de tantas aventuras durante essa jornada, que hoje segue seus próprios caminhos. Desejo que você e a B sejam imensamente felizes. Estou muito orgulhosa das suas escolhas. Te amo ao infinito e além!

Eduardo, meu companheiro, por sua paciência nesse caminhar. Por todas as vezes que me ajudou na formatação, na leitura, no silêncio para que eu pudesse escrever, pelas vezes que trouxe água, lanche, por todo cuidado comigo. Sempre serei grata pelo parceiro incrível que

você é. É muito gratificante compartilhar minha vida contigo.

Aos meus amigos: Silvia por sempre me incentivar, Alê pelas suas palavras de apoio, Fanta, Dani e Thi pela irmandade que nos une, Vanessa, Jana e Bel por sempre se fazerem presentes, Thayná pela revisão criteriosa. À você, Riza, meu agradecimento especial por tudo aquilo que representa nessa jornada. Sem você esse sonho não teria saído do papel.

Às(os) participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e por me ensinar tanto sobre educação antirracista.

Aos meus pequenos da Educação Infantil, que me ajudaram a construir a profissional e a pessoa que sou hoje. Vocês despertaram em mim o desejo de aprender mais e mais.

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua
pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para
odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem
aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.*
(Nelson Mandela)

RESUMO

PAIVA, Amanda Barbosa de. Formação Continuada na Perspectiva das Relações Étnico-raciais: vivências de profissionais da educação infantil. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2025.

A formação e atuação de professores para a abordagem das temáticas sobre diversidade étnico-racial e relações étnico-raciais, em especial na Educação Infantil, tem sido foco de interesse de pesquisadores da área educacional. O Programa Memória e Identidade – Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID), integra a política pública de formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de ensino de Campinas, promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) ou em parceria com outras entidades e instituições. O presente estudo teve como objetivo geral: investigar como professores e profissionais da Educação Infantil, participantes do Programa MIPID, compreendem sua prática profissional na abordagem das temáticas sobre diversidade racial e relações étnico-raciais após concluírem essa formação continuada. Como objetivos específicos, buscou-se conhecer os desafios e potencialidades do trabalho com o tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil; levantar as dificuldades e potencialidades dessa proposta de formação continuada segundo os participantes, bem como conhecer vivências referentes às práticas profissionais significativas acerca do tema. A pesquisa se baseou na Teoria Histórico-cultural, ressaltando em especial, o conceito de vivência proposto por Vigotsky. Foram realizadas entrevistas com seis profissionais, todos servidores públicos efetivos da rede municipal de ensino de Campinas, que participaram desse Programa. Os resultados obtidos apontam que as(o) participantes destacaram como aspectos favoráveis ou potencializadores os aprendizados adquiridos nas temáticas negras e indígenas e suas contribuições para a prática, mas há ressalvas em relação à temática cigana, bem como o conhecimento das(os) formadoras(es) e a disponibilização de materiais teóricos. Como desafios encontram-se as formações de longa duração que tenham apenas um tema específico; a pouca abertura para o compartilhamento de práticas e a falta de formação adequada para o uso de materiais específicos que chegam nas escolas. Quanto às potencialidades da abordagem da temática na prática pedagógica na Educação Infantil, as(o) participantes destacaram possibilidade de integrar os conhecimentos adquiridos nos cursos formativos aos projetos desenvolvidos em sala de aula; a importância de se trabalhar a coletividade e representatividade racial e cultural nas escolas e como desafios apontados: o trabalho solitário realizado pelas(os) educadoras(es) em sala de aula e o não envolvimento e interesse de todas(os) as(os) profissionais que atuam nas unidades educacionais. Acerca das vivências das(o) profissionais referentes às práticas significativas, as(o) participantes compartilharam situações distintas, envolvendo significações relativas aos termos identidade, pertencimento e representatividade; comportamentos racistas e racismo religioso; humanidade e respeito à diversidade; evidenciando processos de desconstrução de estereótipos, preconceitos e atitudes discriminatórias, a valorização da diversidade humana e a ressignificação de práticas. Discute-se a importância de programas de formação como o MIPID para que as temáticas étnico-raciais sejam discutidas e implementadas em todas as unidades educacionais, reforçando a importância de políticas públicas comprometidas com a educação antirracista.

Palavras-chave: formação continuada; relações étnico-raciais; educação infantil; prática educativa.

ABSTRACT

The training and practice of teachers in addressing ethnic-racial diversity and ethnic-racial relations, especially in Early Childhood Education, have been a focus of interest among educational researchers. The Memória e Identidade – Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID) Program is part of the continuing education public policy for education professionals in the municipal school network of Campinas, promoted by the Municipal Department of Education (SME) or in partnership with other entities and institutions. This study aimed to investigate how Early Childhood Education teachers and professionals participating in the MIPID Program perceive their professional practice in addressing racial diversity and ethnic-racial relations after completing this continuing education program. Specifically, it sought to identify the challenges and potentialities of working with this theme in Early Childhood Education, analyze the difficulties and contributions of this training proposal, and explore significant experiences related to educational practices. The research was based on the Historical-Cultural Theory, emphasizing the concept of lived experience proposed by Vygotsky. Interviews were conducted with six professionals from the municipal education network of Campinas, all permanent public servants and participants in the program. The results indicate that participants consider the training a key enabler, particularly in deepening their understanding of Black and Indigenous themes and applying the acquired knowledge to their pedagogical practice. However, they highlight concerns regarding the approach to Romani culture, access to theoretical materials, and the training quality of the instructors. Among the challenges, they emphasize the need for long-term training focused on a single theme, the limited opportunities for sharing practices, and the lack of preparation for using specific materials in schools. Regarding the implementation of the theme in Early Childhood Education, participants emphasized the potential to integrate course content into pedagogical projects, as well as the importance of fostering collectivity and racial and cultural representation in schools. Nevertheless, they point out difficulties such as the solitary nature of teachers' efforts and the lack of engagement from the entire school staff. The experiences shared highlight processes of deconstructing stereotypes and prejudices, confronting racism and religious racism, strengthening identity and belonging, and recognizing human diversity. The study reinforces the importance of training programs like MIPID for effectively implementing ethnic-racial themes in Early Childhood Education, emphasizing the need for public policies committed to antiracist education.

Keywords: continuing education; ethnic-racial relations; early childhood education; educational practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada do prédio original “Parque Infantil Cambuí”.	33
Figura 2 - Personalidades negras brasileiras que marcaram a história do país.....	36
Figura 3 - Francisco José de Oliveira.	43
Figura 4 - Antigo prédio onde funcionou o Colégio São Benedito.	43
Figura 5 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/ SP.....	59
Figura 6 - Fluxograma Interativo da Coordenadoria Setorial de Formação de Campinas/ SP.	60
Figura 7 - Vivências encontradas nas falas das(os) participantes.	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - <i>Strings</i> de busca.....	54
Tabela 2 - Critérios de inclusão e exclusão.	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos oficiais e aspectos abordados nas legislações.	29
Quadro 2 - Categorias relacionadas ao objeto de estudo.	55
Quadro 3 - Eixos de análise.	66
Quadro 4 - Participantes da pesquisa – informações profissionais.	67
Quadro 5 - Participantes da pesquisa – informações pessoais e acadêmicas.	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular CEB – Coordenadoria de Educação Básica

CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEERT – Centro de Estudos e Relações de Trabalho e Desigualdades CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CF/88 - Constituição Federal de 1988 CIs - Centros Infantis

CIMEI - Centro Integrado de Educação Infantil CSF – Coordenadoria Setorial de Formação

CTT - Caderno Curricular Temático

DOM - Diário Oficial do Município DEPE – Departamento Pedagógico

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente EF - Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil FC – Formação continuada

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados

LULA - Luiz Inácio Lula da Silva

MIPID - Programa Memória e Identidade – Promoção da Igualdade na Diversidade MEC – Ministério da Educação e Cultura

MNU – Movimento Negro Unificado

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização NAEDs - Núcleos de Ações Educativas

Descentralizadas PAP - Programa de Ação Político-Pedagógico

PNE - Plano Nacional de Educação

RPAI – Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional SME – Secretaria Municipal de Educação

TDC – Trabalho Docente Coletivo THC - Teoria Histórico-Cultural

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
1.1 Educação Infantil - contexto histórico, políticas públicas e legislação municipal....	25
1.1.1 <i>Contexto histórico da Educação Infantil no Brasil: política pública para a primeira infância.....</i>	<i>26</i>
1.1.2 <i>Percurso histórico da Educação Infantil no município de Campinas/ SP.....</i>	<i>32</i>
1.2 20 anos da Lei nº 10.639/2003 - uma retrospectiva nacional e municipal.....	35
1.2.1 <i>Política pública de valorização, reconhecimento e pertencimento</i>	<i>37</i>
1.2.2 <i>Raízes da educação em Campinas: o percurso histórico da EI no município e sua relação com a Lei nº 10.639/03</i>	<i>42</i>
1.2.3 <i>A formação de professoras(es) da Educação Infantil e as relações étnico-raciais.....</i>	<i>47</i>
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	51
2.1 Conexões: o conceito de vivência “<i>perejivânie</i>” na perspectiva da Teoria Histórico-cultural	51
2.2 Estratégias metodológicas e procedimentos.....	53
2.3 Cenário da Pesquisa	57
2.3.1 <i>Contextualização da Secretaria Municipal de Educação de Campinas</i>	<i>58</i>
2.3.2 <i>O Programa Memória e Identidade - Promoção da Igualdade na Diversidade – MIPID.....</i>	<i>61</i>
2.4 Procedimentos de análise das informações	65
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	66
3.1 Trajetória: conhecendo a história das pessoas que fazem parte da pesquisa.....	68
3.2 Pela lente de quem participou: as contribuições e os desafios da formação para a prática.....	73
3.3 Potencialidades e desafios do trabalho com o tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil	86

3.4 Vivências: relatos dos impactos na prática profissional.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	113
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	117
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	121

INTRODUÇÃO

O caminho percorrido: a relação entre a pesquisadora e o objeto de pesquisa

A menina de olhar atento retém as imagens que, mais tarde, já como mulher, irão compor o plano no qual as vidas subterrâneas emergem para expor a sua experiência. Os fatos recordados são acolhidos com a generosidade de quem pôde observar a vida dos excluídos, mas com o cuidado de registrar os acontecimentos de um lugar que também preserva os sonhadores e os contadores de histórias.
(Conceição Evaristo)

Inspirada nas palavras de Conceição Evaristo, uma mulher negra que brilhou como escritora, poetisa, professora e pesquisadora, compartilho um pouco da minha jornada e as experiências vivenciadas no percurso de quase 20 anos no magistério.

A Educação Infantil (EI) surgiu na minha vida em 2005, quando iniciei na graduação em Pedagogia. Na busca por estágio na área, em março deste mesmo ano comecei a trabalhar em uma escola de EI da rede particular no município de Campinas, interior de São Paulo. Depois dessa experiência, tive a oportunidade de lecionar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Hortolândia/SP. Essa vivência foi marcante em minha trajetória, pois me permitiu conhecer, conviver e atuar diretamente com a educação de adultos, ampliando ainda mais meu olhar sobre o ensino e as transformações que ele pode proporcionar. No entanto, ao ingressar na rede pública de Campinas em 2009, optei por retornar à EI, onde tenho atuado desde então. Torna-se importante mencionar que nesse percurso há um entrelaçamento entre meu trabalho como servidora da rede pública municipal e as formações ofertadas pelo Programa Memória e Identidade – Promoção da Igualdade na Diversidade - MIPID, que se tornaram mais significativas a partir do ano de 2016, quando comecei a participar desses espaços formativos, que contribuíram para ressignificar minhas posturas, meu olhar e minha prática em sala de aula.

O município de Campinas, localizado a aproximadamente 90 quilômetros da capital do estado de São Paulo, segundo fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE/2022, possui cerca de 1.138.309 habitantes, sendo a terceira cidade do Estado com maior número de habitantes, concentrando por volta de 6,31% da população. Em 2022, segundo dados do último censo do IBGE, a população de Campinas se autodeclarou da seguinte maneira: 720.024 brancos, 69.924 pretos, 274.174 pardos, 13.151 amarelos, 750 indígenas, além de 2091 sem autodeclaração¹. No que se refere ao aspecto educacional, esse município conta com 375

¹ CENSO Populacional 2022. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/panorama>>. Acesso em 15 jul. 2023.

estabelecimentos de ensino destinados ao atendimento às crianças da Educação Infantil, 313 estabelecimentos destinados ao Ensino Fundamental e 150 destinados ao atendimento no Ensino Médio² entre rede pública e particular.

O magistério da rede municipal possui estatuto próprio (Lei nº 6.894 – de 24 de dezembro de 1991), que de acordo com Ferraz (2001) teve a finalidade de

[...] incentivar, coordenar e orientar o processo educacional na Rede Municipal de Campinas, objetivando o mais amplo desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania. O Estatuto também visava valorizar o profissional de educação, garantindo-lhe bem-estar e condições de desenvolver seu trabalho, no campo da Educação. Teve um papel fundamental junto às ações de formação dos educadores. (Ferraz, 2001, p. 61).

Nesse sentido, tendo em vista o estabelecimento de ações de formação continuada apontadas no Estatuto do Magistério, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, foi instituído no ano de 2002, conforme menciona Coelho (2015), e publicizado em 2004, o Programa Memória e Identidade - Promoção da Igualdade na Diversidade - MIPID que, posteriormente, foi revitalizado por meio da Resolução SME/FUMEC nº 10/2015 em conformidade com as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram o artigo 26 da LDBEN/96 e determinam a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos públicos e privados. Acerca do ensino do tema, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais:

[...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

* 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;

* A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (Brasil, 2010).

Destaca-se além do exposto nas Diretrizes, a relevância do Programa MIPID que, de acordo com Coelho (2015), antecede as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, apontando que o Programa de formação

[...] foi pioneiro em Campinas, com a temática étnico-racial e, no ano de 2004,

² IBGE Cidades 2022. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/pesquisa/13/5902>>. Acesso em 15 jul. 2023.

ganhou prêmios como programa modelo, entre eles um prêmio da UNICEF, 2ª edição do Educar para Igualdade por meio do trabalho apresentado pela CEMEI Roberto Telles Sampaio, este prêmio foi de âmbito nacional. Neste mesmo ano houve em cada semestre uma exposição e valorização de trabalhos realizados nas unidades educacionais da SME/Campinas. Percebeu-se que este prêmio, bem como as exposições de trabalhos com a temática trouxe ao programa visibilidade e consequentemente uma devolutiva para as unidades e SME no sentido do reconhecimento do trabalho e das ações inovadoras realizadas por tais unidades e profissionais, abrindo espaços para compartilhamento de experiências e oportunizando outras escolas conhecer trabalhos assertivos com a temática. E assim, possível provocação para se pensar em trabalhar com a temática (Coelho, 2015, p. 52-53).

Diante disso, enfocar as ações formativas e seus desdobramentos na prática profissional é certamente algo necessário para a construção de práticas educativas que contribuam para a formação de crianças que compreendam a igualdade e a valorização das diferenças como algo inerente à condição humana. A esse respeito, para Nogueira (2020),

Um dos argumentos mais utilizados para a inclusão do Ensino História da África e Cultura Afro-Brasileira é o combate ao preconceito racial, fruto de uma herança histórica. Na BNCC1, como proposta das Ciências Humanas preconiza-se o respeito, a valorização das individualidades e o sentimento de pertencimento, não apenas como uma forma de compreensão do presente por meio do passado. O que se almeja é uma formação integral, reflexiva e cidadã. (Nogueira, 2020, p. 73).

Considerando o exposto, é importante destacar que historicamente a população negra em nosso país enfrenta grandes desafios diante da sociedade, como discriminação e processos de exclusão. No Decreto 1331, de 17 de fevereiro de 1854, encontrávamos o artigo 69 que trazia, dentre outras considerações referentes à população afro-brasileira e africana³:

Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.

§ 3º Os escravos (Brasil, 1854).

Para Silva (2007), a Constituição Nacional de 1934 repudiou a discriminação racial, e a “Constituição Cidadã” de 1988, além de reconhecer a diversidade da população brasileira, tornou o racismo um crime inafiançável. Mesmo depois de muitos anos após o Decreto 1331, e com legislações que ressaltam a questão no que se refere aos direitos da população, ainda nos deparamos com estatísticas que colocam a população negra no cenário de descaso, abandono e marginalização. Não abordar as temáticas sobre diversidade racial e relações étnico- raciais nas instituições de ensino, “é ter ‘uma exclusão simbólica’ com relação à História e a Cultura

³ DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854 - Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em 18 jul. 2023.

Africana e Afro-brasileira e por conseguinte, uma exclusão das pessoas negras” (Lessa, 2015, p. 103).

Silva (2007) ressalta que *ensinar e aprender implicam convivência*. Dessa forma, a educação desempenha papel relevante nesse processo, participando da promoção de ações que contribuam, de fato, para a igualdade racial em nosso país. A união de forças entre a sociedade civil, as instituições de ensino, educadores, educadoras, educandos e educandas, constitui elemento imprescindível nesse movimento, que é também papel da universidade pública, laica, gratuita e de qualidade que, ao realizar pesquisas, contribui não só para dar visibilidade e legitimidade à causa, mas, sobretudo, para a formação de profissionais da educação comprometidos com suas práxis e conscientes de seu papel para a construção de uma sociedade mais humana e igualitária.

No tocante ao Programa Memória e Identidade – Promoção da Igualdade na Diversidade - MIPID, ao integrar a política pública de formação continuada das(os) profissionais da educação da rede municipal de ensino de Campinas, tem como proposta a formação em serviço para servidores e servidoras, disponibilizado pela SME ou em parceria com outras entidades e instituições. Vale ressaltar que, até a presente data, as formações oferecidas em parceria com o Programa MIPID são para: supervisores(as), gestores(as), professores(as), agentes de educação infantil e monitores(as) educacionais, por livre opção de escolha em participar dos cursos. Outros profissionais que atuam nas instituições como: zeladores(as), vigias, equipes da limpeza e cozinha, cuidadores(as) e estagiários(as), não são contemplados nos cursos por fazerem parte do quadro de funcionários terceirizados. Em momentos pontuais, geralmente indicados pelas equipes gestoras das unidades educacionais, esses profissionais são contemplados com formações realizadas nos momentos de reuniões pedagógicas (Trabalho Docente Coletivo -TDCs, Hora de Formação para Agentes e Monitores - HFAM e Reuniões de Planejamento e Avaliação Institucional - RPAIs).

Dentre os cursos ofertados, destaca-se o intitulado “Questões Étnico-raciais na Educação Infantil”, do qual participei no segundo semestre de 2016. Por meio dessa experiência formativa foi possível vivenciar novas práticas e um novo olhar para o universo da infância, envolvendo a literatura, brincadeiras, brinquedos e jogos que contemplassem a temática e, conseqüentemente, fossem capazes de trazer representações significativas para os bebês e as crianças pequenas no espaço educativo. Além disso, a formação me possibilitou elaborar em parceria com outra professora da escola e, após aprovação das instâncias superiores, desenvolver um projeto na unidade educacional com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de

idade, no contraturno da minha jornada de trabalho, intitulado de “Contos de lá e de cá”⁴, nos anos de 2017 e 2018. No ano de 2022 iniciei no Grupo de Trabalho (GT) “Canoas da Memória: Temáticas Indígenas”, também vinculado ao Programa MIPID, onde permaneço até os dias atuais. A proposta do GT se pauta em uma formação colaborativa entre todos as participantes (formadoras e cursistas), com textos, debates, palestras, visitas a museus e diferentes eventos que tratam da temática indígena, bem como a proposta de elaboração de planos de trabalho para desenvolvimento da temática nas unidades educacionais das participantes. Essa formação tem proporcionado às participantes uma percepção mais sensível e real em relação aos povos originários, rompendo com a visão estereotipada que permanece ao longo dos anos na sociedade.

Sob o ponto de vista de Silva (2007):

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos. (Silva, 2007, p. 491).

Impulsionada por uma forte motivação despertada através das formações continuadas realizadas pelo Programa MIPID, que proporcionaram vivências significativas na minha atuação pedagógica, além de uma mudança pessoal, bem como o interesse no trabalho com a temática racial na EI, senti que era hora de aprofundar os conhecimentos acerca desse tema. Partindo desse pressuposto, compreendendo que construir uma dissertação tem relação com encontrar-se nela fazendo parte do objeto de pesquisa, pois é através da reflexão que podemos modificar nossas ações diante da sociedade, e ainda, que uma formação em nível de pós-graduação representa muito mais do que uma simples continuação dos estudos acadêmicos, no ano de 2023 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus de Sorocaba, no Grupo de Pesquisa: Educação, Práticas Educativas e Processos Psicossociais (GEPEP). Foi uma oportunidade importante para explorar e aprofundar questões tão relevantes, onde a escolha do tema de pesquisa não apenas reflete os interesses acadêmicos, mas também pode contribuir significativamente para o avanço do conhecimento e a compreensão de assuntos importantes a serem discutidos na sociedade. Na

⁴ O projeto foi desenvolvido pelas professoras Amanda Barbosa de Paiva e Janaína Nicolosi Schneider Vieira, na unidade educacional CEI Professor Zeferino Vaz – CAIC, no ano de 2017. No final deste mesmo ano, passou por avaliação da equipe educativa (gestoras, professoras, monitoras e agentes de educação infantil), sendo solicitado sua continuidade no ano de 2018. O projeto surgiu após a participação das professoras no curso “Questões Étnico-Raciais na Educação Infantil”.

concepção de Dubar (2012), a educação é uma profissão que está totalmente ligada com o sujeito, com o ser humano e, portanto, está imersa nos coletivos.

No caminho de enxergar-me como pesquisadora iniciante, recebi o grande presente e o privilégio de ter um encontro virtual com o Professor Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa⁵, no dia 13 de abril de 2023, em uma aula da disciplina de Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Pesquisa em Educação, na UFSCar - Sorocaba. Ele ressaltou que o objeto de pesquisa reflete muitas vezes o olhar do(a) pesquisador(a) sobre suas visões de mundo. Nesse sentido, é de se esperar que haja um vínculo entre objeto e sujeito, entre escuta sensível e escrita de si que, consequentemente, proporcionará mudanças significativas nos diferentes sujeitos, pesquisadores(as), participantes e leitores(as). Mencionou ainda que a constituição da autoria se dá através da escrita, pois fazer pesquisa é aprender a viver, escutar o outro, incluindo-o nesse processo, afinal, ouvir é o mecanismo físico, escutar é ir além, é o sentido do que o outro está falando, é ler o que não está escrito. Esse professor aborda, ainda, o conceito de *autorcidadão*, afirmando que a cidadania não é algo somente econômico, social e político, mas é a inclusão do outro, permitindo que ele exista, pois exercitar uma convivência com o outro é também um ato político. O conceito traz a relação com ideia de dentro e fora - autoria e cidadania - necessidade de estar atento e atuante ao redor, sem esquecer de estar assim dentro de si. É um movimento de tornar-se sujeito para si e para o mundo.

Paulo Freire (2005), importante referência na educação brasileira e na minha formação profissional, expõe que a formação de educadores deveria ser entendida como um ato político e social, enfatizando a relevância de profissionais reflexivos e comprometidos com seu fazer pedagógico, que buscam uma educação que efetivamente venha contribuir com uma transformação social, com sujeitos atuantes e conscientes de seu papel na sociedade.

A prática educativa (...) é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos da sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo. (Freire, 2005, p. 47).

⁵ Doutor em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992), possui mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1978), graduação em Pedagogia pela Faculdade Ciências e Letras de Lorena (1972) e graduação em Filosofia pela Faculdade Ciências e Letras de Lorena (1972). Vice-líder do GRIME (Grupo Interinstitucional de Multirreferencialidade e Educação). Atua como Professor Visitante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Dados disponíveis em <<https://www.escavador.com/sobre/5545222/joaquim-goncalves-barbosa>>. Acesso em 13 abr 2023.

E ao se tornar presenças marcantes no mundo, é importante que crianças, estudantes, educadores e educadoras compreendam seu papel enquanto sujeitos históricos, contribuindo para as mudanças e permanências no meio em que se inserem, e assim romper com a cultura estruturalmente racista presente na sociedade.

Dessa forma, refletir sobre o trabalho com as temáticas sobre diversidade racial e relações étnico-raciais constitui ação de fundamental importância, a fim de se verificar possíveis permanências de práticas excludentes, apesar das possibilidades de formação continuada, principalmente no âmbito do Programa MIPID. Assim, se faz imprescindível o provimento de formações para as(os) profissionais de educação e uma organização institucional que possibilite esse movimento. Conforme explicita Silva (2018, p.135), o problema não está na falta de políticas públicas, tampouco de orientações para implementá-las, mas em projeto de sociedade que ainda se faz dominante, que tenta “eliminar as diferenças étnico-raciais, folclorizar as marcas culturais, sabedoria, conhecimentos, tecnologias que não de raízes europeias.”

A formação continuada com enfoque para as temáticas sobre diversidade racial e relações étnico-raciais vem no propósito de fazer com que as(os) profissionais possam enxergar o lugar que os bebês e as crianças pequenas de diferentes etnias ocupam, buscando compreender a forma como se relacionam num mundo marcado por preconceitos e discriminação, a fim de superar as desigualdades encontradas no contexto escolar e, posteriormente, fazer esse movimento reverberar no dia a dia, no convívio com outros sujeitos. Na concepção de Evaristo (2022),

O que aprendemos, o que nos é ensinado sobre a História do Brasil em geral, contém profundas lacunas, vazios premeditados sobre a presença indígena na formação brasileira, assim como a História da Diáspora Africana aqui instalada, que tem uma narrativa também deturpada. Por isso, insistimos na necessidade da aplicação com afinco, como compromisso político, das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena. (Evaristo, 2022, p. 102).

Todo o caminho percorrido até aqui, em busca de apresentar a relação da pesquisadora com o objeto de pesquisa, direciona para o questionamento desta pesquisa que envolve a seguinte questão: Como professoras(es) e profissionais da Educação Infantil, participantes do Programa MIPID, compreendem sua prática profissional na abordagem das temáticas sobre diversidade racial e relações étnico-raciais após concluírem essa formação continuada? Por ser um programa que completou 20 anos de publicização no ano de 2024, e se mantém atual em suas propostas formativas, pretende-se entrevistar profissionais que atuaram como professoras e professor na Educação Infantil, por pelo menos 5 anos, mas que atualmente podem estar

ocupando cargos de gestão ou outros departamentos da SME. Por este motivo, optamos por focalizar práticas profissionais, que podem ou não terem sido ressignificadas nesses outros ambientes além da sala de aula, de acordo com o que viveram em suas trajetórias.

Aqui, torna-se importante mencionar que a presente pesquisa se baseia na Teoria Histórico-cultural ressaltando, em especial, o conceito de vivência proposto por Vigotski⁶. Vygotsky (2018) entende a vivência como uma unidade indivisível na relação consciência/personalidade e meio, sendo essa determinada para cada sujeito a partir da sociabilidade. Vivências se referem a algo percebido, sentido e interpretado pelo sujeito, na relação sujeito-meio, dependendo de suas emoções, contexto cultural e social, refletindo a subjetividade de cada indivíduo. Ao se abordar as contribuições dessa formação para a prática com os bebês e as crianças pequenas, com o enfoque para as relações étnico-raciais, busca-se entender as possíveis transformações produzidas nos percursos desses profissionais na área da Educação Infantil.

A partir do que foi exposto, o presente estudo teve como objetivo geral: investigar como professores e profissionais da Educação Infantil, participantes do Programa MIPID, compreendem sua prática profissional na abordagem das temáticas sobre diversidade racial e relações étnico-raciais após concluírem essa formação continuada. Como objetivos específicos, buscou-se conhecer os desafios e potencialidades do trabalho com o tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil; levantar os aspectos positivos e negativos dessa proposta de formação continuada segundo os participantes, bem como conhecer vivências referentes às práticas profissionais significativas acerca do tema.

O procedimento metodológico inicial adotado foi a realização de um mapeamento sistemático da produção bibliográfica que, de acordo com Falbo (2017), consiste numa revisão ampla de estudos, estruturando-as por meio de classificação, combinando diferentes formas de buscas. Esse procedimento será apresentado em detalhes mais adiante, contudo ressalta-se, com base no levantamento realizado, que o tema ainda é pouco abordado no campo da Educação Infantil, pois apenas cinco deles eram voltados para essa etapa, indicando também a importância da formação continuada para os profissionais que buscam garantir uma educação de qualidade que atenda às necessidades e interesses de bebês e crianças pequenas. Tal aspecto foi destacado por Garcia (2019, p. 29) ao afirmar que estudos voltados às relações étnico-raciais nos espaços

⁶ Foram observadas diferentes formas de grafia do nome do autor Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) - Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotski, porém, neste trabalho optou-se por utilizar a escrita Vigotski, que se aproxima mais da grafia na língua portuguesa, exceto as referências, as quais serão transcritas conforme o texto original mencionado.

educacionais da primeira infância “constituem um campo de pesquisa ainda pouco abordado e, quanto ao contexto prático, segue permeado por ideais eurocentrados e pelo mito da democracia racial, os quais se reconfiguram de forma peculiar na educação infantil.”

Isso nos leva a refletir sobre a relevância de estudos que valorizem formações que tenham como foco a temática racial na primeira infância, com o objetivo de desenvolvimento de práticas que reconheçam a diversidade humana e que tenham como base o respeito às singularidades de cada indivíduo. Essa abordagem pode proporcionar aos bebês e crianças pequenas a oportunidade de vivências enriquecedoras, onde a igualdade e equidade se tornam bases da sociedade que pretendemos alcançar, com amorosidade, respeito, escuta sensível e percepções de si sobre o mundo, contribuindo para o desenvolvimento humano e social. Assim, buscou-se produzir conhecimentos sobre a formação de profissionais da Educação Infantil em relação ao tema em questão.

Isto posto, este estudo apresentou a seguinte organização: inicialmente foi abordado um breve histórico da constituição da Educação Infantil (EI) no Brasil e na cidade de Campinas, incluindo marcos e legislações importantes na área. Em seguida, são sinalizados aspectos relevantes da política estabelecida pela Lei nº 10.639/2003 e sua relação com a EI no município de Campinas. No tópico seguinte, apresenta-se o caminho metodológico adotado na pesquisa, envolvendo o conceito de vivências de Vigotski, as estratégias e os procedimentos realizados, a trajetória pessoal e profissional dos participantes da pesquisa e os procedimentos para análise das informações. Por último, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas e os apêndices.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Educação Infantil - contexto histórico, políticas públicas e legislação municipal

[...] em todo “coração” do devir-criança negra há um coletivo negro, uma ancestralidade irredutível, uma esperança contra-colonial. Mas também o “coração” do devir-criança negra pode ser uma centelha de vida a consumir o poder da morte e, com ela, um giro alucinante de vida como experiência de territórios existenciais fora das rotas traçadas pelos mapas dos colonizadores da infância negra. (Carvalho e Souza, 2021, p. 26).

Este tópico busca abordar os trajetos históricos da constituição da Educação Infantil (EI) no Brasil e na cidade de Campinas, interior de São Paulo. A proposta nesta primeira parte não é fazer um histórico cronológico da EI, mas identificar marcos importantes que foram capazes de proporcionar transformações significativas em busca do direito à educação de qualidade para bebês e crianças pequenas. Para a construção deste tópico, contamos com as

contribuições de Rosenberg (1999), Kuhlmann Jr.(2000), Barcellos, Torres e Marques (2015), Monção e Godoy (2021), Freitas (2021), Meira (2019), Pereira (2015), Gobbi (2022), Ferreira, Medeiros e Wiggers (2023) e Cassan (2013), bem como de documentos oficiais e legislações vigentes.

1.1.1 Contexto histórico da Educação Infantil no Brasil: política pública para a primeira infância

Em 1840 surgiu o primeiro jardim de infância no mundo, segundo Kuhlmann Jr.(2000), idealizado pelo pedagogo Friedrich Froebel, na Alemanha, que tinha como foco o atendimento de crianças. Cabe ressaltar que esse movimento tinha uma determinada concepção de infância e de criança que permeava o cenário da época e que, posteriormente, reverberou como modelo para implantação dessas instituições no Brasil, demorando cerca de aproximadamente cinco décadas para se concretizar no país.

Pesquisadoras e pesquisadores da área afirmam que a constituição da Educação Infantil no Brasil surgiu, inicialmente, como proposta para atender filhos e filhas de trabalhadoras e trabalhadores, bem como esse processo sofreu rupturas e avanços ao longo desses anos. Rosenberg (1999, p.12) aprofunda essa questão quando salienta que “a creche não foi pensada para a “produção” de qualquer ser humano, mas dos filhos recém-libertos das mães escravas”.

Um dos primeiros retrocessos analisados por Freitas (2021) foi a exclusão dos jardins de infância da pauta educacional durante a reforma da Escola Normal, em 1890, através do Decreto nº 27, de 12 de março. A autora apresenta em sua dissertação que, após o referido decreto, somente em 1896 surgiu o primeiro jardim de infância público oficial em São Paulo, que era destinado ao atendimento das crianças da elite como preparo para a Escola Modelo⁷. Barcellos, Torres e Marques (2015) mencionam que as nomenclaturas utilizadas caracterizavam uma grande distinção entre os públicos atendidos e sua classe social: jardins de infância e/ou “escolinhas” eram destinados ao atendimento das crianças pertencentes as famílias da elite, enquanto as creches eram destinadas ao atendimento de crianças de famílias pobres e desfavorecidas. Kuhlmann Jr. (2000) argumenta que

A concepção da *assistência científica* (grifos do autor), formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão* (grifos do autor), que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (Kuhlmann

⁷ Decreto nº 342, de 03/03/1896 - Criar um Jardim de Infância junto à capital, como preparo à Escola Modelo. Disponível em <<https://www.al.sp.gov.br/norma/137212>>. Acesso em 12 fev. 24.

Jr., 2000, p. 8).

É importante mencionar que, durante grande parte desse período, a EI no Brasil permaneceu largamente negligenciada em termos de políticas públicas e investimentos e que, somente após 1924, conforme apresentado por Kuhlmann Jr.(2000), começaram a surgir as primeiras instituições destinadas ao atendimento de crianças pequenas, indicando avanço no que se refere ao reconhecimento da EI no país. De acordo com o autor, naquela época o país já contava com 47 creches distribuídas pelas capitais e cidades do país. As instituições, nas décadas de 50/60, se baseavam em um modelo de educação pré-escolar apoiada na concepção de educação compensatória, sofrendo forte influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (Rosemberg, 1999). Os estudiosos da área afirmam que até meados da década de 70 essas instituições pouco se expandiram e ainda não possuíam vínculo com a área educacional. Esse modelo de instituição, destinada ao atendimento de crianças pequenas de forma mais econômica, implementado durante a ditadura militar (1964-1985), que tinha como característica a divisão de classes, não enfrentou resistência no país. (Freitas, 2021). “Depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata” (Kuhlmann Jr, 2000, p. 11). Instituições como a Legião Brasileira de Assistência - LBA (com criações de creches a baixo custo através do Projeto Casulo) e o Ministério da Educação - MEC foram responsáveis pela expansão de vagas em creches nos anos 70, mas foi por intermédio do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL (órgão criado para a alfabetização de jovens e adultos) que, em 1981, o MEC lançou o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, conforme apresenta Rosemberg (1999)

O MOBRAL entrou no âmbito do pré-escolar adotando, e explicitando, as propostas da UNICEF para esta faixa de idade. Diferentemente do que ocorrera antes, desta vez, os recursos orçamentários e técnicos, provenientes da fundação MOBRAL, e o repasse de verbas por meio de convênios causaram um impacto na extensão de vagas, alterando o modelo de funcionamento da educação pré-escolar. (Rosemberg, 1999, p. 19).

A EI no Brasil, responsável hoje pelo atendimento de bebês e crianças pequenas de zero a cinco anos e onze meses de idade, traz em seu histórico a luta do movimento feminista, momento em que a mulher passou a ocupar um novo espaço nas esferas dos âmbitos político e social. Sobre essa questão Kuhlmann Jr. (2000) afirma que

As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação

política e social mais ampla (Kuhlmann Jr., 2000, p. 11).

Esse novo cenário fez surgir a necessidade de refletir sobre os bebês e crianças pequenas neste contexto, dando início na busca pelo direito universal das crianças à educação, e, neste momento histórico, ao direito da família da classe trabalhadora. Estamos nos referindo aos anos de 1970 a 1980, pouco antes da Constituição Federal de 1988 (CF/ 1988). A esse respeito, Monção e Godoy (2021) relatam que as creches se tornaram espaços de cuidado, o que antes era de responsabilidade exclusiva da família. Nesse primeiro momento, ainda de acordo com as autoras, era de incumbência da Assistência Social o acolhimento às crianças e a organização do atendimento, destinada apenas à população de baixa renda, e não como um direito à todas as crianças de zero a seis anos de idade (Lei nº 8069 de 13/07/1990, alterada para a Lei nº 13.306 de 04/07/2016⁸). Essas instituições não negavam a ideia da criança como sujeito de direitos, porém, era uma política pública com objetivos diferentes da educação. Na década de 1980, diversos setores da sociedade como organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil, entre outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança à educação de qualidade desde o nascimento (Machado, 2009).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a primeira infância ganha um novo capítulo em busca de reconhecimento de direitos no que se refere à EI no Brasil. No Art. 208⁹, a legislação estabelece a Educação Básica como dever do Estado. Além disso, a partir de 2009 (vide Quadro 1), com a ampliação da escolaridade obrigatória, a EI passou a ser exigida a partir dos quatro anos de idade, com atendimento em creches e pré-escolas até cinco anos e onze meses de idade, ficando assegurado o repasse de verbas financeiras, uma vez que passa a ser considerada parte integrante da Educação Básica, sendo de competência e responsabilidade dos municípios a oferta de atendimento nessa etapa. Galão (2022) salienta que

Apesar das legislações federais indicarem a garantia dos direitos das crianças em seu pleno desenvolvimento, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em sua primeira versão, não contemplava as crianças de zero a três anos. Somente após um movimento de luta de organizações e de movimentos sociais, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), foi estabelecido na LDB que a Educação Infantil começa na creche. Um exemplo dessas conquistas na história de lutas pelos direitos à Educação Infantil foi o Movimento Fraldas Pintadas, que surgiu em 2005, para protestar pela inclusão das creches na Proposta de Emenda Constitucional (PEC), atuando de forma intensa na luta pela

⁸ Art. 1º O inciso IV do caput do art. 54 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, passa a vigorar com a seguinte redação: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13306.htm>. Acesso em 26 out. 2023.

⁹ Emenda Constitucional nº 59, de 11 de Novembro de 2009. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em 26 out. 2023.

educação das crianças pequenas e tendo certa repercussão nas mídias. (Galão, 2022, p. 32).

Monção e Godoy (2021) defendem como foi importante a inclusão das creches ao lado da pré- escola, estabelecida pela CF/1988, intensificando os debates e lutas em torno da EI como um direito para todas as crianças, bem como a responsabilidade do Estado na garantia da oferta de vagas, ampliando as discussões rumo a construção de uma política nacional. Sobre isso, Barcellos, Torres e Marques (2015) reforçam a importância da desvinculação dessas instituições com a Secretaria de Assistência Social e sua integração efetiva no âmbito da educação. Esses esforços contribuíram para que bebês e crianças pequenas fossem vistos como sujeitos de direitos, afinal

Por meio de interações, as crianças vão se constituindo e reconhecendo a si mesmas num processo de identificação e diferenciação com o outro. Vão se sentindo pertencentes a um determinado grupo e, principalmente, percebendo as características que as tornam únicas. É por meio das relações com seus diversos elementos que a identidade desses sujeitos vai se constituindo. (Meira, 2019, p. 101).

Após a CF/1988, alguns documentos foram elaborados, tendo como base o esforço e a luta dos movimentos sociais, em busca de garantia de direitos para bebês e crianças pequenas. O Quadro 1 apresentada, oferece uma visão dos principais aspectos abordados nos documentos e legislações vigentes que tratam sobre a EI no país.

Quadro 1 - Documentos oficiais e aspectos abordados nas legislações.

(continua)

Documento	Ano	Principais aspectos abordados
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069	1990	Trata sobre os direitos fundamentais das crianças e adolescentes no país, garantindo proteção integral e prioridade absoluta a esse grupo
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394	1996	A LDBEN além de incluir a EI como a primeira etapa da Educação Básica, também estabeleceu a regulamentação da formação em nível superior para o exercício do magistério nesse segmento, bem como garantiu acesso a todas as crianças, independentemente de sua classe social

(continua)

Documento	Ano	Principais aspectos abordados
Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) vol.1, 2 e 3	1998	É um documento desenvolvido pelo MEC, que tem como objetivo fornecer diretrizes e princípios para o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos de idade
Parâmetro Básico de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – MEC	2006	Um conjunto de diretrizes estabelecidas pelo MEC, desenvolvidos para orientar a formulação e implementação de políticas educacionais voltadas para a EI em todo o país
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Vol. 1 e 2 – MEC	2006	São diretrizes estabelecidas pelo MEC, com orientações e subsídios para a formulação de políticas públicas para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade em todo país, que respeite os direitos das crianças pequenas e seu desenvolvimento integral
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – MEC	2009	Documento elaborado pelo MEC com o propósito de servir como uma ferramenta norteadora para que as instituições de Educação Infantil consigam encontrar caminhos possíveis em busca de práticas que respeitem os direitos fundamentais das crianças pequenas
Emenda Constitucional nº 59 - altera a CF/88	2009	Torna obrigatória a frequência na Educação Básica a partir dos 4 anos, ampliando assim o acesso à Educação Infantil, considerando-a como etapa inicial

(conclusão)

Documento	Ano	Principais aspectos abordados
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – MEC	2010	São um conjunto de orientações estabelecidas pelo MEC que esboçam os princípios, objetivos, conteúdos e metodologias que devem nortear a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil do país
Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005	2014	Determinam diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, com vigência decenal (2014 a 2024). Abordam questões relacionadas ao acesso, à qualidade e à equidade desde a Educação Básica até o Ensino Superior, além de aspectos como: formação de professores, financiamento educacional e gestão educacional
Marco Legal da Primeira Infância - Lei nº 13.257	2016	Estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para a primeira infância, considerando crianças de 0 a 6 anos de idade. Altera a Lei nº 8.069

Fonte: Elaborado pela própria autora com base nos documentos oficiais.

As instituições de EI têm a responsabilidade de proporcionar um ambiente seguro e acolhedor, fundamentado na compreensão da primeira infância como um período crucial no desenvolvimento humano, respaldadas por documentos oficiais e pesquisadoras e pesquisadores da área. Vale ressaltar, segundo Garcia (2019, p. 36), que a “[...] história da educação infantil no Brasil não pode ser contada sem considerar seu imbricamento com as questões sociais e étnico- raciais, as quais constituem privilégios para uns, e barreiras ao acesso a direitos básicos para a maioria pobre e negra”. De acordo com a legislação vigente, essas instituições devem propiciar aprendizado através de interações e brincadeiras, favorecendo o desenvolvimento integral e promovendo o respeito à diversidade cultural, étnica e de gênero

desde a primeira infância.

Na concepção de Monção e Godoy (2021, p. 61), não basta apenas garantir o acesso dos bebês e crianças pequenas à Educação Infantil, “é preciso resgatar as propostas de educação democrática, as diretrizes curriculares, a escuta ativa da criança, os parâmetros e indicadores de qualidade, garantir a valorização dos profissionais do magistério e, então, investir e financiar fortemente políticas que vão nessa direção”.

A respeito da Educação Infantil, Pereira (2015), ressalta que:

As creches e unidades de Educação Infantil, principalmente as públicas, são espaços privilegiados de encontros de diferentes identidades. Neles, as crianças participam de interações sociais com adultos e outras crianças, constroem cultura, identificam-se como parte da realidade. Nos processos vividos pelas crianças no espaço da Educação Infantil, a forma como são tratadas, aceitas ou não contribuem para que interiorizem imagens que influenciam na construção de suas identidades. (Pereira, 2015, p. 158).

Refletir sobre a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil nos permite compreender o que, de fato, constitui uma política pública de garantia de direitos para bebês e crianças pequenas, visando o educar, o cuidado, o acolhimento e a formação humana desses sujeitos que vivenciam esses espaços. Embora tenhamos alcançado progressos significativos ao longo dessa jornada, é fundamental avançar ainda mais no trabalho de identificação racial desde a primeira infância.

A seguir, aprofundaremos sobre a trajetória da EI no município de Campinas, a fim de compreendermos a concepção de criança e infância que se constituiu ao longo de sua história.

1.1.2 Percurso histórico da Educação Infantil no município de Campinas/ SP

O município de Campinas, interior de São Paulo, localizado no sudeste brasileiro, conta em sua história a conhecida passagem em meados de 1930 de “cidade cafeeicultora” para se transformar no maior pólo industrial da América Latina¹⁰, o que gerou grande diversidade cultural e social na cidade. Com essa nova conjuntura, assim como aconteceu no percurso histórico do país, destaca-se o ingresso das mulheres no mercado de trabalho e um novo olhar do município para o atendimento de crianças pequenas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Básica para a Educação Infantil (Campinas, 2013), a partir das mudanças em curso na cidade com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, foram criadas políticas públicas para atendimento às novas demandas que emergiram no município. Surgem, então, as primeiras instituições

¹⁰ Informações disponíveis em <<https://www.campinas.sp.gov.br/sobre-campinas/informacoes-turisticas.php>>. Acesso em 30 out. 2023.

destinadas ao atendimento de filhos e filhas de trabalhadoras e trabalhadores, conhecidas como “Parques Infantis”. A primeira instituição em Campinas (Figura 1), inaugurada no ano de 1940, era conhecida como “Parque Infantil Cambuí” e, posteriormente, como “Parque Infantil Violeta Dória Lins”, que tinha como inspiração as instituições criadas na cidade de São Paulo, com a finalidade de atender crianças de quatro a doze anos (Ferreira, Medeiros e Wiggers, 2023, p. 02). Conforme exposto nas diretrizes municipais, o cotidiano desses parques oferecia aulas de Educação Física, Educação Recreativa, Educação Infantil e Educação Agrícola. Em meados de 1989, esses parques foram denominados de Centros Infantis (CIs), ainda vinculados à Secretaria de Promoção Social (Campinas, 2013). Segundo o referido documento:

[...] embora houvesse o vínculo com um órgão de assistência social, o aspecto pedagógico-educacional acontecia em alguns momentos e ações, como em situações em que objetos de enfeite tornavam-se brinquedos nas mãos das crianças. A rotina, apesar de higienista, privilegiadora de cuidados com a saúde, garantia momentos no parque, pressupondo o acontecimento do brincar e a possibilidade de fuga das normas educacionais vigentes. (Campinas, 2013, p. 9).

Figura 1 - Fachada do prédio original “Parque Infantil Cambuí”.



Fonte: Acervo do Museu da Imagem e do Som – Campinas-SP¹¹.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas, em 1989, deslocou as instituições voltadas para a primeira infância, ou seja, creches e pré-escolas, da Secretaria da Promoção Social (com olhar voltado para o assistencialismo e cuidado) para a Educação (Cassan, 2013). Essa mudança gerou impactos na política de atendimento às crianças, bem

¹¹Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/122828/88739>>. Acesso em 19 set. 2023.

como nas práticas e concepções de infância daquele momento histórico, propiciando avanços ao longo dos tempos. Posteriormente, com o Decreto Municipal nº 11.051, de 23 de dezembro de 1992, que apresentava em sua redação o atendimento às crianças de três meses de idade a sete anos incompletos nas chamadas unidades socioeducacionais, essas instituições passaram a adotar a seguinte nomenclatura: Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) e Centro Integrado de Educação Infantil (CIMEI). “As intenções de se estruturar uma Política Municipal de Educação Infantil em Campinas/SP, no âmbito da SME, foram anunciadas e sistematizadas, em 1994, no Programa de Ação Político-Pedagógico - PAP” (Cassan, 2013, p.88), com o objetivo de democratizar o acesso à Educação Infantil e a definição de políticas públicas. Sob o ponto de vista da autora:

Ter uma educação infantil de qualidade passava por eixos orientadores na política pública que previsse essencialmente a expansão da rede física, a profissionalização e a definição de um Currículo, nos quais as profissionais de educação infantil deveriam efetivar nas creches e pré-escolas. (Cassan, 2013, p. 89).

Em 2002, com a Resolução SME nº 23, começa no município a implementação dos agrupamentos multietários na EI, organizados da seguinte maneira: Agrupamento I - atendimento aos bebês de até um ano e onze meses de idade, Agrupamento II - atendimento às crianças pequenas de dois a três anos e onze meses de idade e Agrupamento III - atendimento às crianças de quatro a cinco anos e onze meses de idade, o que gerou uma ampliação na oferta de vagas no município, bem como um novo olhar para as questões que envolviam a escolarização das crianças, uma vez que não havia mais a nomenclatura “pré-escola”. Cabe destacar que, no momento atual, o atendimento dos agrupamentos I e II acontece em período integral (a partir de 7 horas), enquanto o agrupamento III atende de forma parcial (4 horas), nos períodos manhã e tarde, não contemplando o atendimento integral de todas as crianças nas instituições públicas de EI da cidade. Com essa nova demanda, as(os) profissionais precisaram ajustar suas práticas cotidianas, a fim de garantir a qualidade na educação para bebês e crianças pequenas, tendo como foco a aprendizagem através do brincar e da ludicidade, conforme orientações contidas no Caderno Curricular Temático (CTT) do município:

O Caderno Inicial das Diretrizes Curriculares em Campinas se iniciou no ano de 2007, com o Seminário de Educação Infantil por iniciativa dos Núcleos de Ações Educativas Descentralizadas (NAEDs), momento em que os profissionais da Educação Infantil da Região Metropolitana de Campinas (RMC) compartilharam as experiências pedagógicas vividas no cotidiano com bebês e crianças pequenas. Em 2012, surge a escrita das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) por diferentes esferas, com a participação ativa dos profissionais da Educação Infantil, tendo como princípios fundamentais para as atividades a ludicidade e o brincar e, portanto, compreendendo a intervenção do adulto de outra maneira. Neste percurso aconteceram dois seminários, o “I Seminário Curricular – Educação

Infantil 2012”, que tratou sobre as “Minúcias do cotidiano e da Arte em Educação Infantil” e o “II Seminário Curricular – Educação Infantil 2012”, no qual foi lido o texto preliminar, acrescido das contribuições recebidas para que os envolvidos conhecessem as propostas das demais Unidades Educacionais (U.E) e esclarecessem, se necessário fosse, as sugestões das quais eram representantes. Em seguida, a equipe responsável pela escrita retomou sua continuidade, considerando as sugestões vindas dos profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas (Campinas, 2013, p. 5).

Se faz necessário destacar que a EI em Campinas tem uma trajetória de mais de setenta anos, vivenciando avanços e retrocessos nesse período histórico. Um avanço significativo foi o documento “Currículo em Construção”, que surgiu como a primeira proposta curricular oficial da SME, buscando a construção coletiva e colaborativa dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades educacionais, ressaltando a identidade de cada instituição, que deveriam ter como princípio a participação da comunidade e de toda equipe educacional (Campinas, 2013). O documento também enfatiza que:

[...] prioriza as infâncias das crianças, as infâncias voltadas a uma educação para a autonomia. Aos profissionais oferece perspectivas para a construção de um pensamento educativo que orienta os processos pedagógicos, discute o cotidiano e suas especificidades, numa constante avaliação e redefinição de percursos (Campinas, 2013, p. 3).

Cabe destacar que olhar para a Educação Infantil foi uma escolha política, pautada nos sujeitos e nas relações que permeiam o cotidiano de bebês, crianças pequenas e adultos, em busca de direitos e reconhecimento como uma etapa importante para a formação humana. Se torna imprescindível que as diferentes esferas governamentais, instituições de ensino, profissionais da educação e sociedade em geral trabalhem em prol de garantir que esses direitos sejam respeitados, e que bebês e crianças pequenas tenham a oportunidade de crescer e se desenvolver, com políticas públicas e práticas pedagógicas que possam contribuir para uma educação mais humana e respeitosa em relação à diversidade racial.

No próximo tópico, visando elucidar a relação entre a EI municipal e a legislação que versa sobre o trabalho com as relações étnico-raciais, bem como o processo histórico de formação das(os) professoras(es) para a temática, é focalizada a política da legislação 10.639/2003, sua aplicabilidade em Campinas/ SP e a relação com a formação docente.

1.2 20 anos da Lei nº 10.639/2003 - uma retrospectiva nacional e municipal

A Figura 2 apresenta as personalidades negras que marcaram a história do Brasil.

Figura 2 - Personalidades negras brasileiras que marcaram a história do país.



Fonte: Arte sobre fotos de Marcos Santos/ USP Imagens¹²

A dimensão de nossa responsabilidade de mulheres e homens negros e também não negros, particularmente de professores e pesquisadores, para com o combate ao racismo, sem dúvida alguma, é demarcada pelos sofrimentos impingidos aos negros – crianças, adolescentes, jovens e adultos – em todos os âmbitos da sociedade, inclusive nos estabelecimentos de ensino. Também o é por nosso desejo de afrodescendentes, de ver a história e a cultura de nosso povo incluídas nos currículos escolares, assim como é marcada pela urgência e pertinência da implementação de políticas reparatórias e de ações afirmativas
(Petronilha Gonçalves e Silva)

A proposta deste tópico é abordar aspectos relevantes do processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 como política pública federal que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas, enfatizando a influência da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

Em 2023, a legislação completou 20 anos como uma política de valorização, reconhecimento e pertencimento da população negra, justificando assim a escolha desta legislação como foco da pesquisa. É importante ressaltar que a Lei nº 10.639/2003 foi modificada em 2008 pela Lei nº 11.645, e essa alteração também será considerada.

¹² Imagem publicada no Jornal da USP em 18/11/2022. Disponível em <<https://jornal.usp.br/diversidade/especial-lei-10-639-ha-quase-20-anos-uma-lei-na-educacao-tenta-mudar-o-quadro-do-racismo-no-brasil/#:~:text=Essa%20Lei%20Federal%20estabelece%20a,Consci%C3%Aancia%20Negra%20no%20calend%C3%A1rio%20escolar>>. Acesso em 07 dez. 2023.

Posteriormente, será analisada a relação entre essa legislação e as propostas pedagógicas na Educação Infantil do município de Campinas/SP. Além de consulta às legislações e documentos oficiais, este tópico conta com a contribuição dos seguintes autores(as) da área: Petronilha Gonçalves e Silva (2007, 2011 e 2018), Oliveira e Carvalho (2023), Domingues (2008), Cavalcanti e Azevedo (2021), Vieira (2011), Santos (2020), Kuhlmann Jr (2000), Sgarbosa (2018), Micaela (2022), Eugênio (2013), Monção e Godoy (2021), Queiroz (2012) e Jango (2024).

1.2.1 Política pública de valorização, reconhecimento e pertencimento

É fundamental ressaltar que ao longo da história a população negra no Brasil tem enfrentado consideráveis desafios que envolvem preconceito, discriminação e racismo. Em 1854, encontrávamos legislações que excluía o processo de matrículas nas instituições educacionais de pessoas escravizadas, como é o caso do Decreto nº 1331, destacando a complexidade das questões históricas e sociais envolvidas, bem como “cabe lembrar que o Brasil foi a nação que mais importou seres humanos escravizados da África durante o tráfico negreiro internacional. Foram mais de quatro milhões de pessoas” (Oliveira e Carvalho, 2023, p. 3) trazidas de maneira forçada para um país desconhecido.

A Frente Negra Brasileira, organização que deixou um importante legado na história da luta antirracista do Brasil, iniciou seus trabalhos em 1931, mas foi fechada no mandato de Getúlio Vargas¹³ (Domingues, 2008).

Em 1934, como salienta Silva (2007), com a Constituição Nacional, é que nos deparamos com legislações que começavam a caminhar no sentido de garantir direitos para africanos e afrodescendentes em nosso país. Em relação à Educação Infantil, é relevante mencionar que na década anterior surgiram no país as primeiras instituições destinadas ao atendimento de crianças menores. Mesmo com a legislação em vigor, um novo retrocesso aconteceu uma década depois. De acordo com Cavalcanti e Azevedo (2021, p. 177), “o presidente Getúlio Vargas, em 18/09/1945 instituiu o decreto lei número 7967, estimulando a

¹³ Getúlio Dornelles Vargas foi um militar, advogado e político brasileiro, líder da Revolução de 1930, que pôs fim à República Velha, depondo seu 13.º e último presidente, Washington Luís, e impedindo a posse do presidente eleito em 1.º de março de 1930, Júlio Prestes. Vargas foi presidente do Brasil por quase vinte anos. O primeiro período foi de 15 anos ininterruptos, de 1930 até 1945, e dividiu-se em 3 fases: de 1930 a 1934, como chefe do "Governo Provisório"; de 1934 até 1937 como presidente da república do Governo Constitucional, tendo sido eleito presidente da república pela Assembleia Nacional Constituinte de 1934; e, de 1937 a 1945, como ditador, durante o Estado Novo implantado após um golpe de Estado. Disponível em <<https://mundoeducacao.uol.com.br/biografias/getulio-vargas.htm#:~:text=Get%C3%BAlio%20Dornelles%20Vargas%20nasceu%20em,sua%20m%C3%A3e%2C%20C%C3%A2ndida%20Dornelles%20Vargas>>. Acesso em 09 dez. 2023.

entrada de imigrantes brancos europeus no Brasil. A ideia de branqueamento se fortalecia”. Enquanto isso, a EI caminhava para o modelo de educação compensatória, com o objetivo de preparar crianças para o EF. (Rosemberg, 1999).

À luz dessa problemática, Garcia (2019) explicita que

A política de branqueamento teve seu auge no início do século XX, com base em estudos eugênicos, tendo como um dos seus representantes Raymundo Nina Rodrigues, um médico do Instituto Médico Legal do estado da Bahia. Esses estudos de viés cientificista visavam demonstrar a superioridade da raça branca, contribuindo com o desenvolvimento do mito da superioridade na população branca e, no negro, estigmas de inferioridade. (Garcia, 2019, p. 30).

Entre recuos e pequenos progressos, no dia 05 de outubro entrou em vigor a Constituição Federal de 1988 (CF/ 88), tendo como um de seus princípios fundamentais promover maior liberdade e garantir direitos aos cidadãos brasileiros. No Artigo 3º da CF/88, inciso IV, temos a seguinte redação “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988), apontando também o racismo como um crime inafiançável. Já na esfera educacional, a Constituição teve um importante papel quando considerou a Educação Infantil como parte da Educação Básica, desvinculando-a da Assistência Social, que tinha objetivos diferentes da esfera educacional quando nos referimos ao atendimento às crianças. Ainda assim, é importante ressaltar que a legislação não foi suficiente para proteger negros, indígenas, crianças, mulheres, e garantir condições igualitárias para todos. Silva (2011) reafirma tal apontamento quando explicita que:

Note-se que, à época, mal e mal, discriminavam-se as estatísticas educacionais por sexo, por raça/cor nem se cogitava. O IBGE havia cortado este quesito no censo de 1970. Os indígenas e os negros não eram mencionados, ao se formularem projetos e programas educacionais. Educação indígena ainda não fora objeto de políticas; de remanescentes de quilombos quase não se tinha ideia da existência. Tratava-se pobreza, atraso escolar, considerando a população como uniforme, distinta apenas nos índices de pobreza. (Silva, 2011, p. 62).

No campo educacional esse processo não foi diferente, pelo contrário, caminhou de maneira vagarosa e com muitos desafios. Para Oliveira e Carvalho (2023, p. 5), “os tensionamentos provocados pelos movimentos negros ao Estado brasileiro, por espaços na dimensão educacional, foram bem intensos nas últimas décadas do século passado e nas duas primeiras do XXI”. Em 1996, mais de uma década após a CF/88, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Lei nº 9.394/96), pelo então presidente

Fernando Henrique Cardoso (FHC)¹⁴ que, entre os princípios e objetivos da lei, previa a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, visando garantir o direito à educação a todos os cidadãos brasileiros.

Antes da LDBEN, no dia 13 de julho de 1990, foi sancionada pelo presidente Fernando Collor de Mello¹⁵ a Lei nº 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que versa sobre a proteção e o cuidado de crianças e adolescentes e, conforme mencionado no Artigo 5º “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990).

Em 2001 foi aprovado pelo então presidente FHC, o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172), com vigência decenal, que tinha entre seus objetivos e metas a educação indígena, porém, não havia menção específica para a educação com a temática da cultura africana e afro- brasileira. As leis citadas não conseguiram assegurar, de maneira eficaz, a garantia de direitos para bebês, crianças, adolescentes e jovens, independentemente de sua etnia, cor, raça ou religião, afinal,

[...] para promover, incentivar relações étnico-raciais que valorizem igualmente a todos, é preciso desmontar hierarquias, mitos, histórias que cultivem sentimentos de superioridade, de inferioridade. Assim, no que diz respeito aos projetos de vida, de sociedade, de nação dos brasileiros negros, descendentes dos africanos escravizados, há que, antes de mais nada, reconhecer particularidades da condição humana revelada por seus corpos negros, admitir a exigência de respeito à identidade vinculada ao Mundo Africano, ao orgulho de seu pertencimento étnico-racial enraizado no continente de origem. (Silva, 2011, p. 161).

Visando suprir a lacuna deixada pela LDBEN, no dia 9 de janeiro do ano de 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula)¹⁶, que alterava a Lei nº 9.394/96, introduzindo diretrizes para a inclusão obrigatória da temática da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino pública e particular. Tal legislação visa resgatar os direitos educacionais das comunidades quilombolas e de toda a população de origem africana.

¹⁴ Fernando Henrique Cardoso, também conhecido como FHC, é filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi o 34.º presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2003. Disponível em <<https://fundacaoofhc.org.br/acervo/fernando-henrique-cardoso-biografia/>>. Acesso em 06 dez. 2023.

¹⁵ Fernando Affonso Collor de Mello foi o 32.º Presidente do Brasil, de 1990 até 1992, quando renunciou enquanto respondia a um processo de *impeachment* aprovado pelo Senado Federal. Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/institucional/arquivo/historiaoral/fichas-tecnicas/ex-presidente-da-republica/fernando-collor/biografia>>. Acesso em 06 dez. 2023.

¹⁶ Luiz Inácio Lula da Silva, mais conhecido como Lula, é filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). É o 39.º presidente do Brasil desde 2023, além de ter sido o 35.º presidente da República entre 2003 e 2011. Atual presidente do Brasil, mandato em vigor no ano de 2024. Disponível em <<https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/biografia-do-presidente>>. Acesso em 06 dez. 2023.

Em outubro de 2004 foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), abrangendo toda a Educação Básica. No ano de 2008 passou a vigorar, a partir do dia 10 de março, a Lei nº 11.645, sancionada pelo então presidente Lula, que inclui em seu texto a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008), reconhecendo e valorizando as contribuições do povo africano e dos povos originários na constituição da sociedade brasileira. Oliveira e Carvalho (2023) enfatizam a importância desses documentos norteadores, afirmando que:

[...] essas normas legais geraram consideráveis impactos no cenário educacional brasileiro. Surgiram muitos núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas (NEABIs) nas universidades; pós-graduações para formar professores na temática da educação para as relações étnico-raciais; cursos de formações disponibilizados pelos sistemas de ensino aos seus respectivos educadores; associações de pesquisadores negros; e uma crescente produção de livros didáticos e literários, entre outros tantos avanços. (Oliveira e Carvalho, 2023, p. 9).

As leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 representam marcos importantes na legislação educacional brasileira, na promoção da igualdade racial e no combate ao racismo e discriminação no Brasil, contribuindo para o reconhecimento da diversidade étnico-racial, porém, se faz necessário “questionar a naturalização do racismo ainda presente na sociedade” (Oliveira e Carvalho, 2023, p. 15).

As legislações também preveem a inclusão desses temas nos cursos de formação continuada de educadores e educadoras do nosso país, buscando garantir que estejam preparados para abordar, de maneira adequada, acolhedora e respeitosa, as questões étnico-raciais, afinal, “independentemente de nosso pertencimento étnico-racial temos a responsabilidade de ampliar o acesso de informação sobre a população negra e outras “minorias” combatendo o preconceito e a discriminação” (Vieira, 2011, p. 15). Elas representam um passo significativo no reconhecimento da contribuição histórica, cultural e social dos afrodescendentes e dos povos originários, visando fortalecer a identidade desses grupos na constituição da sociedade brasileira e promover o respeito à diversidade racial. A esse respeito, o parecer CNE/CP 003/2004 orienta que:

[...] sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais. (Brasil, 2004, p. 13).

É imprescindível continuar com o debate sobre a necessidade de aprimorar as práticas educacionais relacionadas ao ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. “No ciclo 2003-2016 (ou, até mesmo no intervalo até 2018), o perfil dos gestores das políticas de promoção da igualdade racial era dominado por homens e mulheres oriundos ou que mantinham forte compartilhamento de diálogo com o Movimento Negro e a luta antirracismo.” (Santos, 2020, p.218). O autor aborda alguns marcos que destacam o retrocesso vivenciado pela população brasileira, em especial afrodescendentes e indígenas, no mandato do então presidente Jair Messias Bolsonaro¹⁷

[...] um conjunto de sinais do enfraquecimento das políticas de promoção da igualdade racial no contexto atual. Discursos contrários a tais políticas, muitos em tons agressivos, questionando sua pertinência e a legitimidade dos grupos que as reivindicam, as conquistaram e construíram; nomeação de gestores publicamente contrários ou sem diálogo com tais grupos, e que se tornam alvos de denúncias e protestos; as mudanças na composição do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial; o rebaixamento institucional de tais agendas; a iminente queda no número de reconhecimentos e titulações quilombolas; e, como reação, o crescente acionamento da esfera judicial por parte de entidades e organizações para buscar que os órgãos responsáveis pela promoção da igualdade, princípio constitucional, seja materializado pelos órgãos e instâncias competentes.” (Santos, 2020, p. 221).

A Lei nº 10.639/2003, ao inserir no currículo escolar o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, além de instituir o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, e posteriormente a Lei nº 11.645/2008, inserindo os povos originários, representam avanços significativos na promoção da igualdade racial. Ao reconhecer a diversidade étnica do nosso país e valorizar as diferentes contribuições na constituição da sociedade brasileira, estas legislações não resgatam apenas as memórias negligenciadas, mas apontam para um ambiente educacional mais inclusivo, respeitoso e acolhedor. Contudo, para que o impacto das leis citadas seja efetivo, faz-se necessário que elas sejam contínuas e amplamente vivenciadas, proporcionando uma transformação real na maneira como compreendemos e ensinamos a história do nosso país, afinal, isso “propicia uma abertura para que a temática não seja desconsiderada” (Garcia, 2019, p. 41).

Cabe aos educadores e educadoras colaborar na promoção da consciência cultural, contribuindo na formação de sujeitos que respeitem as singularidades de cada pessoa, valorizem a ancestralidade e a luta de nossos antepassados, em prol de uma sociedade mais justa e

¹⁷ Jair Messias Bolsonaro, também conhecido como Bolsonaro, foi o 38.º presidente do Brasil, de 2019 a 2022, tendo sido eleito pelo Partido Social Liberal (PSL). Disponível em <<https://www.camara.leg.br/deputados/74847/biografia>>. Acesso em 09 dez. 2023.

equitativa.

A seguir, aborda-se como a referida legislação é interpretada e implementada no município de Campinas/SP, em especial, na EI por meio dos documentos municipais.

1.2.2 Raízes da educação em Campinas: o percurso histórico da EI no município e sua relação com a Lei nº 10.639/03

É importante salientar que, de acordo com a legislação vigente, há uma orientação explícita para a inclusão do ensino das relações étnico-raciais na Educação Básica, que abrange a EI, mas a obrigatoriedade se apresenta apenas a partir do EF conforme exposto no Art 26A “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 2008). Essa referência da legislação é importante para compreendermos a concepção de criança e infância que há no Brasil quando aludimos às políticas públicas que abordam as questões raciais. Portanto, para analisar percursos históricos e a evolução da sociedade, para Kuhlmann Jr. (2000, p.5), torna-se necessário focalizar a história do país ou do tema em estudo, bem como a educação, incluindo a educação infantil.

Domingues (2008) enfoca alguns marcos históricos da educação no município de Campinas. Segundo o autor, as primeiras instituições de ensino destinadas aos negros surgiram em 18 de maio de 1888, cinco dias após a abolição, denominada de Sociedade Beneficente Luís Gama, “colégio” destinado a trabalhadores e jovens, mas que devido às dificuldades encontradas no decorrer do processo, encerrou suas atividades em 1890. Em 1902, com o objetivo de acolher e alfabetizar filhos de negros, dirigido pelo professor negro Francisco José de Oliveira¹⁸ (Figura 3), deu-se início ao “colégio” São Benedito (Figura 4), posteriormente sendo incorporado à Federação Paulista dos Homens de Cor. Vale ressaltar que ambos os colégios eram destinados aos homens negros e não tinham o objetivo de acolher bebês e crianças pequenas.

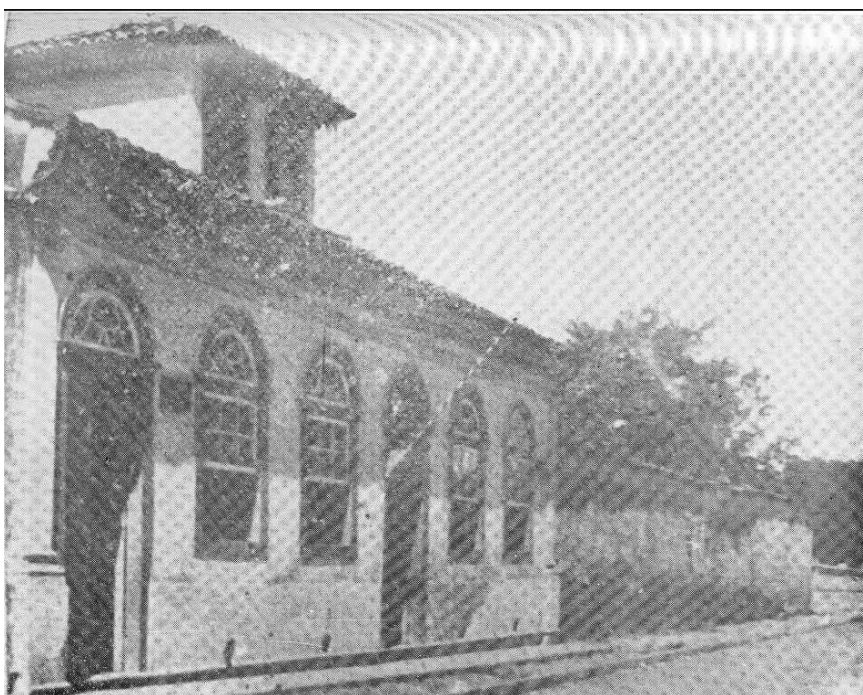
¹⁸ De acordo com Sgarbosa (2018) Francisco José de Oliveira nasceu em 1881, porém, as fontes com maiores informações sobre ele são contraditórias. A autora menciona que ele chegou em Campinas aos 21 anos de idade, tendo realizado sua formação e escolarização no estado de Minas Gerais, relatando práticas excludentes aos pretos e pardos. Frequentava a elite campineira, o que auxiliou com parcerias com políticos e figuras importantes. Era considerado um educador de renome no município e em 1903 foi eleito secretário da Irmandade São Benedito, se tornando uma figura militante importante. Foto disponível em <<https://pro-memoria-de-campinas-sp.blogspot.com/2006/11/personagem-1902-francisco-jos-de.html>>. Acesso em 09 dez. 2023.

Figura 3 - Francisco José de Oliveira.



Fonte: Pró-memória de Campinas¹⁹

Figura 4 - Antigo prédio onde funcionou o Colégio São Benedito.



Fonte: Pró-memória de Campinas²⁰

¹⁹ Disponível em <<https://pro-memoria-de-campinas-sp.blogspot.com/2006/11/personagem-1902-francisco-jos-de.html>>. Acesso em 09 dez. 2023.

²⁰ Disponível em <<https://pro-memoria-de-campinas-sp.blogspot.com/2006/11/personagem-1902-francisco-jos-de.html>>. Acesso em 09 dez. 2023.

Conhecer a trajetória das instituições educacionais e sua relação com a comunidade negra em Campinas torna-se relevante, pois nos permite compreender a evolução da EI ao longo dos anos no município e sua relação com a Lei nº 10.639/2003, uma vez que essas instituições possuem características específicas e, portanto, um currículo próprio segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A SME de Campinas passa a considerar a importância da legislação 10.639 dentro dos espaços educacionais e publicou, com a participação e colaboração de(as) servidores(as) que atuam na EB, o Caderno Curricular Temático (CCT) da Educação Básica – Ações educacionais em movimento – VOLUME II: “As Relações Étnico-Raciais Afro-brasileiras: subsídios à ação educativa”. *Ubuntu “Eu sou porque nós somos”*. Inicia-se assim o prefácio do CCT, tornando-se um dos documentos norteadores do município sobre a temática. Lançado durante o período pandêmico, no ano de 2021, contando com a participação de diferentes profissionais da educação da rede municipal de ensino: diretores de departamentos, supervisores e gestores educacionais, docentes e agentes de educação infantil, vem como instrumento de diálogo e reflexão, em busca de novas posturas dos(as) profissionais para uma educação antirracista. Cabe salientar que o referido documento é proposto para toda a Educação Básica e que, em sua construção, a participação de profissionais do Ensino Fundamental I e II foi consideravelmente mais elevada do que a de profissionais da Educação Infantil.

De acordo com o documento, o município carrega em seu histórico a reputação de cidade mais cruel com os escravizados do país (Campinas, 2021). Portanto, é necessário compreender o movimento histórico que influenciou a produção do material, que teve como documento norteador a Lei nº 10.639/2003. Além disso, o documento enfatiza que:

Nos primeiros séculos de colonização, a região, onde hoje se situa a cidade de Campinas, seguiu o modelo educacional vigente em nosso território, com a hegemonia do modelo de educação da Companhia de Jesus, na qual prevalecia a catequização dos índios e as escolas de primeiras letras para os filhos dos colonos. Os negros, tanto escravizados quanto libertos, eram proibidos de frequentar escolas (Campinas, 2021, p. 40).

Na década de 70 iniciou os estudos da história do negro em Campinas através do Grupo de Teatro Evolução, por iniciativa dos alunos negros que buscavam, além de maior representatividade e afirmação na sociedade, discutir questões acerca do preconceito e discriminação no município (Campinas, 2021, p. 43).

Em 1998, foi sancionada a Lei municipal nº 9777 de 24 de junho, de autoria do

vereador Sebastião Arcanjo²¹, que trazia em seu conteúdo a inclusão no currículo escolar da rede municipal de ensino o estudo na formação do(a) negro(a), bem como sua produção cultural, onde havia o indicativo para adequar a bibliografia utilizada, além de debates e seminários, com o propósito de qualificação profissional dos(as) professores(as) e funcionários(as).

Parágrafo único – Ao lado de fatos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro até hoje, bem como sobre sua produção cultural e movimentos organizados no decorrer da história brasileira. (Campinas, 1998).

Como é possível observar, historicamente: educação, política e cultura, são ferramentas importantes para o desenvolvimento da sociedade, devendo caminhar juntas, com propostas que dialoguem com as necessidades e demandas da população. Em meados de 2001, três anos após a Lei nº 9777/98, o município avançava novamente em busca de um trabalho mais humanizador na educação e com olhar voltado para as relações étnico-raciais. A esse respeito, Micaela (2022) menciona que:

A resistência à cultura africana nas escolas sofreu uma ruptura quando a cidade elegeu o governo democrático e popular de Antônio da Costa Santos. Durante esse governo, ocorreram diversos momentos de formação, entre eles a formação de educadores da rede municipal de educação; a aquisição de livros paradidáticos; a fabricação de bonecas étnicas para a educação infantil e os anos iniciais; a inserção nos editais de concurso público da Secretaria Municipal de Educação teóricos negros renomados que produziam sobre a temática racial/étnica. Entre tais teóricos estavam o professor Dr. Kabengele Munanga, a professora Dr^a. Iolanda de Oliveira, a professora Dr^a. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a professora Dr^a. Nilma Lino Gomes, a professora Dr^a. Eliane Cavalheiro, entre outras pessoas. (Micaela, 2022, p. 224).

Ainda segundo o documento Caderno Curricular Temático da Educação Básica – Ações educacionais em movimento – VOLUME II: “As Relações Étnico-Raciais Afro-brasileiras: subsídios à ação educativa, para uma formação mais humana e respeitosa, era preciso enxergar a sociedade brasileira para além dos padrões eurocêntricos impostos pela colonização, mas o percurso ainda se mostrava lento e cheio de entraves como: persistência de estruturas baseadas em critérios eurocêntricos, resistência à mudança ou inércia em reconhecer e enfrentar o racismo, perpetuando assim as desigualdades encontradas nos dias atuais. Superar essas questões exige um esforço conjunto e o reconhecimento do privilégio da branquitude,

²¹ Sebastião Arcanjo (Tiãozinho) iniciou sua militância política em 1986, na oposição sindical dos eletricitários de Campinas. Em 1989, filiou-se ao PT da cidade, do qual foi secretário de Formação e de Movimentos Populares e presidente. Em 1996, elegeu-se vereador. Considera que seu primeiro mandato foi marcado pela fiscalização ao governo municipal, pela luta contra o racismo e a homofobia e pela defesa dos serviços públicos, do meio ambiente e do direito à moradia. Foi líder do governo na gestão do prefeito Antonio da Costa Santos, o Toninho. Disponível em <<https://www.al.sp.gov.br/deputado/?matricula=300427>>. Acesso em 09 dez. 2023.

onde toda a sociedade: educadores, formuladores de políticas públicas, líderes comunitários e demais sujeitos, estejam comprometidos com a construção de uma sociedade antirracista. No caso dos bebês e crianças pequenas, o CCT destaca que:

Na educação infantil, é fundamental que a criança veja e perceba o(s) outro(s) não apenas como igual ou diferente a si mesmo, mas que supere essa visão, ao acolher as singularidades e particularidades em meio às multiplicidades. No interior das relações que acontecem no dia a dia na educação infantil, não se trata de perceber apenas formas de identificação, redução ou transformação do olhar para o outro; trata-se de entender que há o afetamento, ou seja, o poder de afetar ou ser afetado pelo outro. (Campinas, 2021, p. 76).

Nessa mesma direção, Eugênio (2013) salienta que no ano de 2001 foi criada a assessoria de políticas públicas para promoção da igualdade racial na Secretaria Municipal de Educação. O Grupo de Trabalho (GT) tinha como objetivo a discussão da temática nas escolas municipais de Campinas, e foi realizado também o II Congresso Municipal de Educação. Ambos traçaram algumas políticas para a inclusão da população negra no contexto escolar, no mandato do prefeito Antonio da Costa Santos²². Ainda segundo a autora, em 2002 surge o curso de formação “Educar para a Igualdade Racial”, realizado pelo Centro de Estudos e Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT. Ela relata que o grupo contava com 50 educadores(as) de diferentes níveis da EB do município, em sua maioria composto por mulheres, com o objetivo de discutir e pensar maneiras de se trabalhar as relações étnico-raciais nas escolas.

Dessa forma, refletir sobre o trabalho com a temática racial constitui ação de fundamental importância, a fim de se verificar possíveis permanências de práticas excludentes nas unidades educacionais. Sobre o currículo na EI, o CCT explicita que:

O currículo na educação infantil consiste em promover, expandir, experimentar as inúmeras possibilidades interativas para que todas as crianças possam viver as infâncias. E esse pluralismo nos traz as infâncias negra, indígena, quilombola, branca, rica, pobre. (Campinas, 2021, p. 76).

O processo de construção de conhecimento quando nos referimos aos bebês e crianças pequenas não está restrito à alfabetização formal, como é frequentemente concebido pela sociedade, portanto, o cotidiano das instituições de EI desempenha papel crucial na formação e desenvolvimento desses sujeitos (Monção e Godoy, 2021).

Diante disso, é necessário que as(os) profissionais da educação compreendam seu papel, contribuindo para mudanças que venham romper com a cultura estruturalmente racista

²² Antônio da Costa Santos, mais conhecido como Toninho do PT, foi arquiteto, professor universitário e político brasileiro. Exercia o cargo de prefeito de Campinas quando foi assassinado a tiros, às 22h20 do dia 10 de setembro de 2001. Disponível em <<https://conheca.campinas.sp.gov.br/pois/1224>>. Acesso em 09 dez 2023.

presente em nossa sociedade. A educação deve ser significativa, de modo que bebês e crianças pequenas tenham uma vivência prazerosa em participar desse processo. Para alcançar esse objetivo, é fundamental promover um senso de pertencimento em todos os níveis educacionais, desde a EI até o EF e a EJA. Para garantir que todos se sintam acolhidos e respeitados, é importante trabalhar com uma variedade de representações étnicas e raciais, incluindo referências bibliográficas, imagens, brinquedos e bonecos que apresentem diferentes etnias e raças, proporcionando-lhes o direito à representatividade no ambiente escolar.

A seguir, pretendemos apresentar alguns marcos históricos da formação de professoras(es) para as relações étnico-raciais, com foco na Educação Infantil.

1.2.3 A formação de professoras(es) da Educação Infantil e as relações étnico-raciais

A formação de professores no mundo tornou-se tema de discussão em meados do século XVII, defendida principalmente pelo pedagogo Comenius. O Seminário dos Mestres foi a primeira instituição dedicada à formação de professores, fundada por São João Batista de La Salle, em 1684, na cidade de Reims, na França (Duarte apud Saviani, 2009). O processo histórico da educação, e consequentemente de seus profissionais, eram influenciados pelas imposições externas, ora pela religião, posteriormente pelo Estado, visando garantir a manutenção de uma determinada ordem social e econômica, conforme explicita Nóvoa (1989)

Depois de dois séculos sujeitos a um firme controle clerical, que não autorizava qualquer tipo de heresia (vejam-se os processos da Inquisição a numerosos professores), o corpo docente vai ser colocado na alçada do Estado, que o manterá debaixo de uma subordinação estrita (vejam-se os processos instaurados aos professores pela governação pombalina): num Estado em que a escola vai passar a funcionar como uma espécie de garante ideológico de uma ordem econômica baseada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado, a autonomia dos professores não poderia obviamente passar de uma quimera, quimera que de resto ninguém alimentava, nem mesmo os próprios professores. (Nóvoa, 1999, p. 437).

De acordo com Borges, Aquino e Puentes (2011), após a Revolução Francesa no século XVII, intensificaram as discussões sobre a valorização da instrução escolar. Saviani (2009) expõe que nesse período, em 1794, surgiu a “Escola Normal” em Paris, que se dedicava à preparação dos professores para o exercício do magistério. Posteriormente, essas instituições também surgiram em outros lugares como Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. O Brasil seguiu sua trajetória de formação de professores atrelada ao processo de independência. Para entendermos melhor esse percurso, faremos uma breve contextualização desse cenário histórico.

Promulgada em 15 de outubro de 1827, a Lei das Escolas de Primeiras Letras estabelecia diretrizes para a formação dos profissionais da educação, conforme Art. 5º

Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. (Brasil, 1827).

Wachowicz (1984) destaca que a concretização de instituições destinadas à formação de professores no Brasil ocorreu apenas no século XX, inspirada nos modelos franceses. Romanowski (2013, p.480) complementa, afirmando que a “formação em nível superior, no curso de pedagogia e licenciaturas, como se sabe ocorre a partir de 1930”. Kishimoto (1999) salienta que com a criação das faculdades de educação em 1931, aumentaram a demanda de cursos voltados para a formação de professores, pois “ao integrar o bacharelado à licenciatura, configura-se um novo modelo de formação profissional, que unifica a formação universitária e profissionalizante, referendando os cursos de pedagogia no seio das faculdades de educação” (p. 66). Em meados da década de 1950, conforme ressalta Saviani (2011), Anísio Teixeira teve um papel fundamental na educação brasileira e na formação docente ao transformar a Escola Normal em Escola de Professores²³, que devido a sua ampla estrutura, tinha o respaldo necessário para o desenvolvimento das atividades no Instituto de Educação. Ele também enfatiza que o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* defendia a formação de todos os professores em nível superior, além de melhores condições de trabalho.

Considerando que o professorado é parte integrante da referida elite, o “Manifesto” introduz a análise do tema “A unidade de formação de professores e a unidade de espírito”, defendendo que a formação de professores de todos os graus, deve ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades. O princípio de unidade da função educacional implica a unidade da função docente mediante a qual os professores, a par da formação de nível universitário, deverão ter também remuneração equivalente para manter a eficiência no trabalho, assim como a dignidade e o prestígio próprios dos educadores. (Saviani, 2011, p. 243).

Kishimoto (1999) explicita em seu levantamento bibliográfico que até meados da década de 1950, pouco se falava da educação de crianças pequenas e menos ainda são as pesquisas sobre a formação de profissionais para atuar nessa etapa.

²³ “A Escola de Professores integrava o Instituto de Educação, o Jardim de Infância, a Escola Primária e a Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para os cursos de formação de professores.” (Saviani, 2011, p. 219).

Mudanças importantes no que se refere à formação dos professores no Brasil ocorreram após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961. Essa lei consolidou a descentralização do sistema educacional brasileiro e trouxe à tona questões relacionadas ao preconceito. De acordo com Dias (2004, p. 6) “a lei trata como um de seus fins a condenação a quaisquer preconceitos de classe e de raça”. Porém, essas mudanças sofreram impactos negativos durante o Regime militar (1964-1985), uma vez que a educação passou a ser vista como mecanismo de controle social e moral, transformando a formação em algo técnico e padronizado, sem espaço para discussões, além da violação de direitos dos cidadãos. Com a volta da democracia e a promulgação da CF/88, a educação passou por uma nova reestruturação, incluindo a formação de professores para a Educação Infantil. “A formação profissional para a educação infantil ressurge com o clima instaurado após a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica de Assistência Social” (Kishimoto, 1999, p. 61). Cada momento histórico enfatizou diferentes aspectos sobre a formação docente no Brasil, refletindo as demandas e os contextos socioculturais, conforme expõe Dias (2007)

Se, na década de 60, a centralidade dos estudos sobre formação estava na compreensão de como o conhecimento das disciplinas (saberes específicos) ocorre, na década seguinte, os estudos brasileiros apresentavam a valorização dos aspectos metodológicos do ensino. Nos anos 80, é a dimensão sociopolítica da formação que ocupa o espaço de preocupação das pesquisas acadêmicas e, por fim, os anos 90 trazem novas perspectivas para compreender esse processo. Iniciam-se, nesse período, linhas de pesquisa que hoje buscam valorizar a prática docente e considerar como fundamental no processo de formação o conhecimento dos saberes do professor. (Dias, 2007, p. 52).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, especialmente no que se refere à Educação Infantil (EI) e anos iniciais, trouxe mudanças significativas no contexto de formação docente. Instituiu a Década da Educação (1997-2007), incentivando a formação em nível superior para todos os docentes atuantes na Educação Básica, até o final do período estipulado. A Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, em seu Art. 4º traz a seguinte redação, a saber:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Brasil, 2006).

Analisando a legislação educacional para a formação das(os) docentes para o trabalho com as relações étnico-raciais, além das leis nº 10.639/03 e 11.645/08, há a Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, 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, que traz em seu Art. 1º a responsabilidade das instituições de ensino em relação a formação inicial e continuada dos professores de todos os níveis e modalidades de ensino, explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. Para Dias (2007)

[...] cremos que, para realizar uma política consistente e efetiva de formação de professores para o combate ao racismo, é imprescindível o conhecimento da teoria, principalmente porque a educação anti-racista, para ser empreendida e realizada de modo adequado, necessita que se conheça sobre a organização da sociedade, sobre as relações de poder nela estabelecidas, bem como os processos pelos quais as dimensões de opressão, superioridade e inferioridade são concretizadas. (Dias, 2007, p. 54).

Em sua tese de doutorado, Dias (2007) faz uma reflexão acerca da formação de professores para as relações étnico-raciais, explicitando a escassez de pesquisas na área da educação voltadas a essa temática, e menor ainda quando se aborda a questão na Educação Infantil, corroborando com o levantamento realizado neste trabalho. A autora ainda observa que áreas como ciências sociais, a antropologia e a sociologia, ocupam um espaço mais significativo para estudos relacionados as questões étnico-raciais. Afirma que

Em todas as possibilidades que a formação ocorra, deveria contemplar de algum modo saberes que permitissem aos professores compreenderem questões relativas à educação das relações étnico-raciais. Porém esses temas estão sendo abordados, quando o são, na segunda dimensão do processo de formação, isto é, somente na formação continuada. Por isso, reafirmamos a necessidade de as agências formadoras reconhecerem que a temática da educação para as relações étnico-raciais consiste em uma necessidade. (Dias, 2007, p. 55-56).

Diante disso, considerando a relevância do tema e a escassez de pesquisas voltadas à formação de professoras e professores da Educação Infantil para o trabalho com as relações étnico-raciais, esta pesquisa busca contribuir para o preenchimento dessa lacuna explicitando a importância da formação continuada para esses profissionais através do Programa Memória e Identidade – Promoção da Igualdade na Diversidade – MIPID, na cidade de Campinas, interior de São Paulo. Faz-se necessário compreender o papel das agências formadoras, responsáveis pela formação inicial das(os) docentes, ao abordar a temática em seus currículos, preparando esses profissionais para atuar de maneira crítica e consciente, promovendo uma educação que respeite e valorize todos os sujeitos desde os primeiros anos de vida.

Após essas considerações teóricas, na próxima seção é descrita a abordagem

metodológica adotada nesta pesquisa.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa adota a perspectiva da Teoria Histórico-cultural (THC) de Vigotski (1931), em especial, o conceito de vivências (*pereživânie*), proposto pelo autor, e retomado sob o ponto de vista dos seguintes pesquisadores(as): Toassa e Souza (2010), Toassa (2019), Delari Jr (2010), Veresov (2016), Fontes, Falcão, Andrade, Souza e Jr (2019) e Bittencourt e Fumes (2021).

2.1 Conexões: o conceito de vivência “*pereživânie*” na perspectiva da Teoria Histórico-cultural

Lev Semenovich Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896, em Orsha, e faleceu em 11 de junho de 1934, em Moscou, devido a complicações relacionadas à tuberculose. Ele se interessava pelo sentido da existência humana. Sendo o homem sujeito da história, a relação dele com o objeto dar-se-á de maneira dialética, estando sujeito à influência de seu contexto cultural.

A essência da Teoria Histórico-cultural consiste na síntese de que o desenvolvimento cognitivo humano é profundamente influenciado pela interação social e pelo contexto cultural. Cultura para compreender como se forma a personalidade humana, e como os instrumentos da cultura forjam o mundo interno do homem.

Esta pesquisa terá como unidade de análise o conceito *pereživânie* (vivência). O referido conceito não foi plenamente desenvolvido por Vigotski, possivelmente devido a sua morte prematura, e tem sido foco de interesse de pesquisadores na atualidade.

Para Delari Jr (2010):

O desenvolvimento de uma teoria assim como o desenvolvimento de um ser humano como ser social, só se dá mediante um processo histórico. Todo processo histórico é um movimento dialético, repleto de contradições, com evoluções, involuções e revoluções, com momentos de relativa calma e outros de transformação radical e saltos de qualidade. (Delari Jr, 2010, p. 40).

Vygotsky (2018) entende a vivência como uma unidade indivisível na relação consciência/personalidade e meio, sendo essa determinada para cada sujeito a partir da sociabilidade (Toassa, 2011). Neste sentido, a consciência individual se constitui a partir do encontro do meio objetivo com o meio subjetivo, considerando que o sujeito constitui suas vivências de acordo com suas particularidades, com base em sua idade, situação de vida e os afetos que emergem na inter-relação desses meios. Assim, “uma mesma situação do meio, um mesmo acontecimento que atinge diferentes pessoas que se encontram em etapas etárias

distintas tem uma influência distinta sobre o desenvolvimento de cada uma delas” (Vygotsky, 2018, p. 77).

De acordo com Toassa e Souza (2010) o conceito *vivência*, relacionado à palavra em russo *pereživânie*, é visto como algo que está associado a um acontecimento marcante na vida do sujeito e seu meio, cujo caráter é interpretativo, existencial e pessoal, “a *vivência* expressa a unidade entre objetivo e subjetivo.” (*grifo da autora*. Toassa, 2019, p. 115).

A vivência pode ser definida como uma experiência caracterizada por sua intensidade, alegre ou triste, de acordo com o contexto (Delari Jr, 2010, p. 27). Toassa (2019) ainda afirma que o conceito “atravessa um duplo desafio: a compreensão dos fundamentos históricos, teóricos e metodológicos da obra do autor, e a abordagem de problemas contemporâneos que atravessam a pesquisa e as práticas profissionais” (Toassa, 2019, p. 107), afinal, há uma diferença significativa entre o tempo em que o autor escreveu e o atual.

Pereživânie é qualificada por Vigotski como *edinita*: unidade de análise que contém as propriedades fundamentais do todo (*edinstvo*), e não apenas de subsistemas da consciência, como a atenção ou memória. A consciência como totalidade é sistema composto de sistemas; metodologicamente, a autoconsciência pode ser qualificada como vivência das vivências ou reflexão sobre múltiplas unidades da relação consciência-meio, ou seja, das *vivências*. (*grifos da autora*. Toassa, 2019, p. 111).

Bittencourt e Fumes (2021) discorrem que a análise deve-se fundamentar na diferenciação de vivência e experiência. Para as autoras, experiência é algo que o sujeito vive sem aprofundar-se, ou que tenha impactos significativos em sua trajetória, já a vivência é algo que traz a marca do vivido, podendo ser ressignificado. O conceito vivência envolve a relação da cultura (meio social) com o sujeito, sendo a vivência algo marcante, capaz de produzir mudanças significativas entre sujeito e objeto.

Assim, entendemos que uma pesquisa baseada na abordagem histórico-cultural visa compreender a perspectiva dos sujeitos de investigação em sua totalidade, considerando o contexto ao qual pertencem. “O pesquisador intervém conscientemente criando condições de possibilidade para a emergência do processo a ser estudado. Estuda-se o objeto em transformação, participando ativamente da produção desta transformação.” (Delari Jr, 2010, p. 38).

Isto posto, esta pesquisa compreende as vivências como algo percebido, sentido e interpretado pelo sujeito, na relação sujeito-meio, dependendo de suas emoções, contexto cultural e social, refletindo a subjetividade de cada indivíduo. Num processo dialético entre sujeito e meio, há transformações vividas que geram novos significados, e esses podem ser ressignificados à medida que o indivíduo se relaciona com o meio, influenciado por seus

sentimentos, pensamentos e contexto cultural. Dessa forma, as vivências são compreendidas como marcas profundas, de experiências que foram ressignificadas pelos sujeitos.

2.2 Estratégias metodológicas e procedimentos

Esta pesquisa, ancorada na perspectiva da Teoria Histórico-cultural, adotou como estratégias metodológicas: o mapeamento sistemático e a utilização de entrevista semiestruturada.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica utilizando como método o mapeamento sistemático que, de acordo com Falbo (2017), consiste numa revisão ampla de estudos, estruturando-as por meio de classificação, combinando diferentes formas de buscas, com o objetivo de compreender como a formação continuada na perspectiva das relações étnico-raciais pode influenciar o trabalho do(a) professor(a) em suas práticas pedagógicas, principalmente para aqueles(as) que buscam desenvolver ações afirmativas na Educação Infantil. Desta forma, foram analisadas pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2003 a 2022, que contemplavam os seguintes descritores: formação de professores, relações étnico-raciais, práticas pedagógicas, ações afirmativas e educação infantil.

Na primeira análise geral realizada utilizou-se o termo *“a formação do professor para o desenvolvimento de ações afirmativas que priorizem as relações étnico-raciais na educação infantil”*, com um resultado de 1.476.472 trabalhos. Esse número diminuiu para 403.800 quando se utiliza a seguinte busca *“formação professor ações afirmativas relações étnico-raciais educação infantil”*. Com o objetivo de filtrar a consulta e encontrar pesquisas que dialogassem com a questão central desta análise, os termos foram colocados entre parênteses e divididos em três subgrupos, totalizando 105 teses e dissertações, conforme encontra-se relacionado na Tabela 1. Cabe ressaltar que nesta etapa foi possível observar trabalhos em duplicidade, outros que não estavam disponíveis para consulta (alguns anteriores à plataforma Sucupira), bem como pesquisas voltadas para outros enfoques como: ensino médio, ensino superior, educação especial e outras áreas de conhecimento.

Tabela 1 - *Strings* de busca.

ID	Palavras-chave	T1
01	(formação) AND (professor) AND (relações étnico-raciais) AND (educação infantil)	37
02	(formação) AND (professor) AND (práticas) AND (ações afirmativas) AND (educação infantil)	12
03	(formação de professores para as relações étnico-raciais) AND (práticas afirmativas OR ações afirmativas) AND (educação infantil)	56
	Total	105

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Foram utilizados critérios de inclusão e exclusão organizados da seguinte maneira: leitura de títulos, posteriormente, de resumos, e finalizando com a leitura do *corpus* dos trabalhos. Na primeira triagem 1 (T1) foram selecionados 17 trabalhos. Esse número reduz para 12 pesquisas na segunda triagem 2 (T2) e finaliza num total de 10 teses e dissertações após a última triagem (T3). Quando não se obteve elementos necessários para verificação das pesquisas através dos resumos, foi necessário realizar a leitura do *corpus*. Essas informações foram relacionadas na Tabela 2.

Tabela 2 - Critérios de inclusão e exclusão.

Triagem	Critérios	Seleção Inicial	Seleção Final
Triagem 1 (T1)	Leitura e análise de títulos	105	17
Triagem 2 (T2)	Leitura e análise dos resumos	17	12
Triagem 3 (T3)	Leitura e análise do <i>corpus</i> da pesquisa	12	10

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Os trabalhos foram categorizados em três grupos: G1 - Práticas Pedagógicas na Educação Infantil; G2 - Práticas Pedagógicas analisadas a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003; G3 - Formação continuada com foco nas relações étnico-raciais. Essa categorização está apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 - Categorias relacionadas ao objeto de estudo.

Grupo	Quantidade	Tipo	Descrição	Autoras(es)
G1	3	Práticas Pedagógicas na Educação Infantil	Estudos que buscam enfatizar práticas pedagógicas antirracistas, com foco nas relações étnico-raciais, em instituições de ensino de Educação Infantil	SOARES (2013), SILVA (2015) e MEIRA (2019)
G2	3	Práticas pedagógicas analisadas a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003	Pesquisas que tem como foco a implementação e aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 na Educação Básica	SBERSE (2012), LESSA (2015) e GOES (2017)
G3	4	Formação continuada com foco nas relações étnico-raciais	Trabalhos que priorizam a formação continuada dos(as) docentes para as relações étnico- raciais que atuam desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental	SARAIVA (2009), VIEIRA (2011), QUEIROZ (2012) e PEREIRA (2015)

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Esse levantamento revelou que o tema ainda é pouco abordado no campo da Educação Infantil, visto que apenas cinco deles eram voltados para essa etapa. As pesquisas, em geral, mencionaram a importância da formação continuada para as relações étnico-raciais na Educação Básica. Isso nos leva a refletir sobre a relevância de estudos que valorizem a formação com enfoque nas relações étnico-raciais na Educação Infantil, com o objetivo de desenvolvimento de práticas que reconheçam a diversidade humana e que tenham como base o respeito às singularidades de cada indivíduo.

Os trabalhos selecionados demonstram a importância da formação continuada para professoras e professores que buscam desenvolver práticas pedagógicas de ações afirmativas que contemplem as relações étnico-raciais. Há uma relação entre as pesquisas e a tomada de consciência e sensibilização, que surge após a reflexão proporcionada por diversas propostas formativas, sejam elas incentivadas por Secretarias, instituições ou até mesmo motivação pessoal. Alguns trabalhos estavam direcionados à análise de práticas individualizadas,

geralmente partindo da necessidade do(a) professor(a), com foco na Lei nº 10639/2003 (não há citação direta da Lei nº 11645/2008), assim como nem todos citam processos formativos. Geralmente retratam práticas que não estão sendo desenvolvidas em sala de aula, seja por falta de interesse da(o) profissional ou alegação de desconhecimento do tema. Apenas cinco deles eram voltados especificamente para a Educação Infantil, sendo esse um dos motivos para ampliar a procura para o Ensino Fundamental. Outro dado interessante observado foi que a maioria das pesquisas encontradas foram realizadas por professoras ou mulheres profissionais da educação, e no que se refere à Educação Infantil, isso se torna unânime (todos os cinco trabalhos encontrados são de pesquisadoras). Isso nos leva a refletir sobre o papel da mulher pesquisadora no campo da educação e a importância de práticas que valorizem a identidade e cultura de crianças, jovens, adolescentes e adultos. Além disso, Pereira (2015) salienta que

O reduzido número de pesquisas que trazem à baila as relações étnico-raciais e dão destaque à formação do professor de Educação Infantil nos leva a considerar a extrema relevância da discussão sobre as relações étnico-raciais que permeiam nossa sociedade em geral e a Educação Infantil em particular. Isso nos remeteu à reflexão sobre a importância do papel dos professores de Educação Infantil no estabelecimento de práticas antirracistas e na formação de professores alinhada a um projeto de sociedade mais democrática. (Pereira, 2015, p. 153).

De modo geral, os estudos revelam certa resistência por parte das(os) professoras(es), mesmo após a implementação da Lei nº 10.639/2003, no que consiste em práticas pedagógicas antirracistas nas salas de aula. Mesmo aquelas(es) que tiveram acesso aos programas de formação continuada oferecidos por instituições ou Secretarias municipais, sejam eles por incentivo pessoal ou não, ainda assim tiveram dificuldades para manter as propostas ativas como: insegurança para discutir a temática em sala de aula, falta de materiais adequados ao tema, pouco interesse dos(as) profissionais (coletivo) em aprofundar nas questões que envolvem as relações étnico-raciais, pouca sensibilização da equipe como um todo (trabalho solitário), entre outras, tornando-as pontuais ou por períodos determinados.

A pesquisa adotou também como estratégia metodológica a entrevista semiestruturada (Bogdan; Binklen, 1994) visando obter os relatos dos profissionais que atuam nas instituições públicas de Educação Infantil do município de Campinas. Foram realizadas entrevistas com seis profissionais, todos servidores públicos efetivos da rede municipal de ensino de Campinas, visando compreender sua prática profissional na abordagem das temáticas sobre diversidade racial e relações étnico-raciais após concluírem essa formação continuada. Deste modo, foram realizadas entrevistas com profissionais que atuaram como professoras e professor na Educação Infantil, por pelo menos 5 anos, mas que atualmente podem estar ocupando cargos de gestão ou outros departamentos da SME do município.

Essa escolha baseou-se na fase de “estabilização” (Huberman, 2000), momento em que grande parte das(os) profissionais da educação buscam se especializar para obter condições de trabalho mais satisfatórias. É importante salientar que esse movimento não acontece de maneira linear e homogênea e que, geralmente, depois da etapa de estágio probatório (três anos na rede municipal de Campinas), as(os) profissionais deixam o entusiasmo inicial para um comprometimento com a sua escolha profissional, sentindo-se pertencentes àquele grupo.

No presente estudo foram seguidos os procedimentos éticos com base na Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), relativa à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo aprovado em 2024 e com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) sob o número 76041023.7.0000.5504.

Foram usados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Apêndice 1 e Apêndice 2, documento que apresenta os objetivos do estudo e demais aspectos, como anonimato ou não, de acordo com a opção desejada pelo(a) entrevistado(a) respeitando a não utilização do nome completo da(o) participante, caráter da participação, dentre outros, assim como o Roteiro para as Entrevistas - Apêndice 3. Além disso, foi elaborada uma Carta de Autorização – que, após ser aprovada pelo CEP, foi encaminhada para os Núcleos de Ação Descentralizados, representantes da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, para análise e liberação dos contatos (e-mails) dos participantes da pesquisa, seguindo a Resolução n.º 510, do Conselho Nacional de Saúde, para procedimentos referentes ao convite para entrevistas e entrega do TCLE aos participantes.

Dando continuidade, o próximo tópico versa sobre o cenário da pesquisa, incluindo a estrutura atual da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP, com o objetivo de compreender suas modificações ao longo dos anos, contextualizar o Programa Memória e Identidade – Promoção da Igualdade na Diversidade – MIPID e apresentar as(o) participantes da pesquisa.

2.3 Cenário da Pesquisa

Com o intuito de compreender melhor onde o presente estudo foi realizado, é necessário entender o contexto no qual está inserido. Diante deste fato, apresentamos a estrutura atual da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas, abordando suas principais características e os departamentos responsáveis pelos programas de formação continuada das(os) profissionais da educação da rede municipal de ensino. Posteriormente, contextualizamos o Programa Memória e Identidade – Promoção da Igualdade na Diversidade

– MIPID e suas principais ações formativas ao longo de seu processo de implementação. Por fim, apresentamos as(o) participantes da pesquisa, destacando seu perfil e papel no presente estudo, a fim de oferecer uma visão abrangente dos sujeitos envolvidos e da dinâmica de interação entre eles e o Programa MIPID. Por fim, apresentamos os procedimentos de análise das informações.

2.3.1 Contextualização da Secretaria Municipal de Educação de Campinas

Com a municipalização do ensino no país, intensificada nos anos 90 após a promulgação da LDBEN em 1996, os municípios passaram a ter responsabilidade principal pela oferta da Educação Infantil, e compartilham com os estados a oferta do Ensino Fundamental. A LDBEN estabeleceu diretrizes específicas para a descentralização da educação, com o objetivo de aproximar a gestão educacional das realidades locais e promover uma administração mais adequada às necessidades de cada região. Nesta organização, cabe à União a responsabilidade de coordenar a política educacional do país.

A SME de Campinas, foco desta pesquisa, passou por diversas organizações. Dentre elas podemos citar a estruturação apresentada em 1999 através da Lei ordinária nº 10.248 de 15 de setembro, que se apresentava da seguinte maneira: Departamento Técnico Pedagógico – responsável por acompanhar e avaliar a EI, EF e EJA (que nesse período tinha a nomenclatura de supletivo), além de desenvolver políticas de formação e elaborar os projetos educacionais;

1) Departamento de Pesquisa e Planejamento – tinha como responsabilidade o desenvolvimento de pesquisas e organização de bancos de dados e indicadores do município;

2) Departamento Administrativo - responsável pela execução orçamentária dos recursos e parte administrativa, incluindo recursos humanos (Campinas, 1999).

No ano de 2006, a Lei orgânica do município nº 12.501 reorganizou o Sistema Municipal de Ensino, incluindo uma variedade de conselhos, instituições e órgãos vinculados à área educacional, conforme exposto abaixo:

Art. 2º O Sistema Municipal de Ensino constitui-se das seguintes unidades e órgãos vinculados à Secretaria Municipal de Educação:

I - Conselho Municipal de Educação, nos termos da Lei nº 8.869, de 24 de junho de 1996 e suas alterações;

II - Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, nos termos da Lei 9.772, de 15 de junho de 1998;

III - Conselho de Alimentação Escolar, nos termos da Lei nº 10.596, de 29 de agosto de 2000;

IV - Conselho das Escolas Municipais, nos termos da Lei 7.145, de 03 de setembro de 1992, e suas alterações;

V - Conselhos de Escolas, Lei 6.662, de 10 de outubro de 1991;

VI - Unidades Educacionais de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal: Centros Municipais de Educação Infantil, CEMEIs e Escolas Municipais

de Educação Infantil, EMEIs;
 VII - Instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
 VIII - Instituições de Ensino Fundamental, criadas e mantidas pela iniciativa privada;
 IX - Unidades Educacionais de Ensino Fundamental e EJA mantidas pelo Poder Público Municipal: Escolas Municipais de Ensino Fundamental, EMEFs e Centros Educacionais de Educação de Jovens e Adultos, CEMEFJEJAs;
 X - Fundação Municipal para Educação Comunitária - FUMEC;
 XI - Núcleos de Ação Educativa Descentralizada, NAEDs;
 XII - Outros órgãos vinculados à área educacional, que vierem a ser criados e integrados à Secretaria Municipal de Educação. (Campinas, 2006).

Recentemente, ano de 2024, a SME de Campinas passou por uma nova reorganização, a qual daremos destaque para a Coordenadoria Setorial de Formação (CSF) dentro do Departamento Pedagógico (DEPE), conforme dados apresentados na Figura 5:

Figura 5 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/ SP.



Fonte: Portal Educa+ Campinas²⁴.

A CSF é responsável por diversas atribuições, incluindo as propostas de formação continuada das(os) profissionais da educação do município, além da elaboração e implementação curricular, proposição e análise de materiais e projetos educacionais, e coordenação de reuniões de trabalho com os orientadores pedagógicos da rede municipal de ensino. De acordo com o Decreto nº 20278, de 11 de abril de 2019, possui as seguintes atribuições detalhadas no Art. 20:

- I - realizar ações de formação continuada para e com os profissionais da Secretaria Municipal de Educação, articuladas às atividades específicas de sua função e àquelas que os constituem como educadores, considerando as Políticas Educacionais da SME e os princípios indicados pelas Diretrizes Curriculares Municipais e os Projetos Pedagógicos das escolas;
- II - planejar e desenvolver ações formativas que contribuam para efetivação das

²⁴ Disponível em <<https://educa.campinas.sp.gov.br/organograma-secretaria-municipal-de-educacao>>. Acesso em 10 fev. 2024.

políticas educacionais da Educação Básica, em suas etapas e modalidades, previstas no Plano Municipal de Educação;

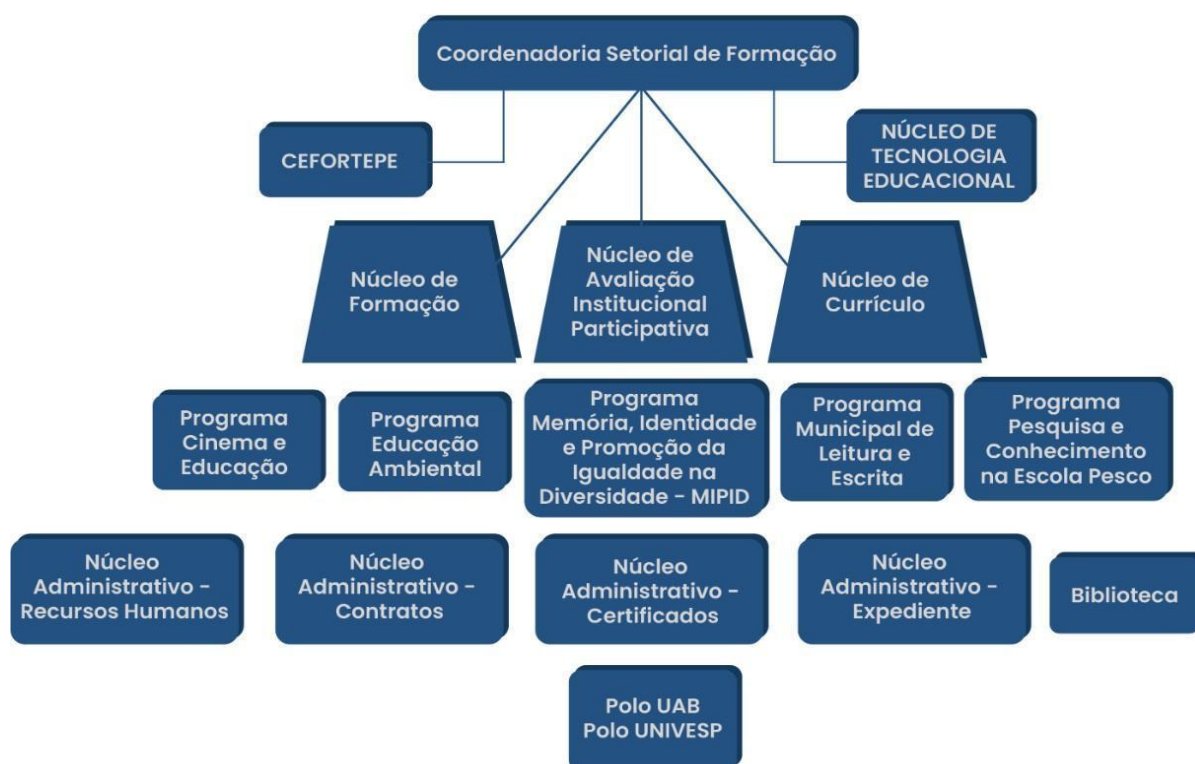
III - propor, desenvolver e coordenar ações para elaboração e implementação curricular, oportunizando um processo democrático e participativo no movimento de construção de documentos curriculares;

IV - propor, analisar e elaborar materiais, programas e projetos, bem como sistematizar e analisar dados de pesquisas educacionais que subsidiem o desenvolvimento, a implementação e a avaliação das políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação;

V - elaborar e fortalecer a política de avaliação institucional participativa, promovendo a qualidade da escola pública por meio de ações de regulação, orientadas por um pacto de qualidade negociado com os diferentes atores institucionais; e

VI - organizar e coordenar reuniões de trabalho com Orientadores Pedagógicos, conforme diretrizes do Departamento Pedagógico. (Campinas, 2019).

Figura 6 - Fluxograma Interativo da Coordenadoria Setorial de Formação de Campinas/ SP.



Fonte: Portal Educa+ Campinas²⁵.

O Programa Memória e Identidade - Promoção da Igualdade na Diversidade – MIPID, conforme apresentado na Figura 6, se constitui como programa vinculado à CSF, que visa discutir ações afirmativas de reconhecimento e valorização da cultura pluriétnica, oferecendo formações permanentes para profissionais da educação. Esse programa destaca a importância dos coletivos como sistemas de garantia de saberes que precisam estar presentes nas salas de

²⁵ Disponível em <<https://educa.campinas.sp.gov.br/organograma-secretaria-municipal-de-educacao>>. Acesso em 10 fev. 2024

aula desde a EI, combatendo o racismo e os padrões eurocêntricos estabelecidos na sociedade, promovendo uma educação inclusiva que reflita a diversidade cultural brasileira. Caberia aos educadores(as) focalizar educação crítica, apresentando diversas possibilidades e perspectivas para crianças e estudantes, afinal, falar da população negra é falar também da população brasileira. Indo ao encontro dessa afirmativa, Pereira (2015) salienta que

A formação de professores é a melhor ferramenta para construir uma escola plural e democrática, com educadores que compreendam seu papel, o papel da escola e as muitas alternativas de que dispõem no sentido de enfrentar e vencer ideologias racistas. Através da formação de professores, é possível estabelecer novas visões sobre as populações negras estigmatizadas durante séculos, romper com as barreiras do senso comum no que diz respeito ao conhecimento das relações étnico-raciais, em um processo de reeducação dessas relações. (Pereira, 2015, p. 157).

No próximo tópico é exposto o processo de implementação do Programa Memória e Identidade - Promoção da Igualdade na Diversidade – MIPID, buscando contextualizar o as ações formativas com foco nas relações étnico-raciais que resultaram num programa de formação contínua para as(os) profissionais da educação.

2.3.2 O Programa Memória e Identidade - Promoção da Igualdade na Diversidade – MIPID

Para que seja possível compreender como o Programa Memória e Identidade - Promoção da Igualdade na Diversidade - MIPID permanece como suporte para a formação continuada das(os) profissionais da educação até os dias atuais, primeiramente é necessário revisitar a história dos processos formativos na rede municipal. Antes mesmo da lei se tornar obrigatória nos estados e municípios, e sua implementação surgir dentro da sala de aula como currículo obrigatório através das leis nº 10639/2003 e 11645/2008, já encontrávamos pessoas que idealizam a formação para as(os) profissionais da SME de Campinas, visando o reconhecimento das identidades de crianças, adolescentes e adultos, bem como o pertencimento de suas origens. Enfatizando essa questão, Queiroz (2012) relata que

[...] efetivou-se a implementação de cursos e grupos de trabalho, em especial o GT Memória e Identidade: Resgatando a Cultura Negra na SME/FUMEC, que tinha por finalidade articular ações que efetivassem a construção de uma proposta para a educação das relações raciais e o resgate da História Afro- Brasileira nas salas de aula. A partir deste ponto seria possível ampliar a discussão, o que culminaria na constituição de um programa que pudesse proporcionar à Rede Municipal a implementação dos estudos sobre esta temática. (Queiroz, 2012, p. 151).

As ações de combate ao racismo na educação do município tiveram impacto significativo com a Lei nº 9777/98 e com ações desenvolvidas nos anos de 2001 e 2002, quando se iniciou a estruturação do Programa MIPID, mas foi com a legislação em âmbito federal que elas começaram a se consolidar no âmbito educacional municipal. Ao término dessas ações, as

propostas foram apresentadas e, em 2004, ocorreu a publicização do Programa Memória e Identidade - Promoção da Igualdade na Diversidade - MIPID. Sobre a escolha do nome do programa de formação, Eugênio (2013) expõe que:

A escolha do nome MIPID foi constituída por uma subcomissão, a palavra Memória foi inserida porque estavam trabalhando com as memórias de vida, de conhecimento, de família e também profissional. A palavra Identidade, porque a população negra busca o reconhecimento de sua identidade gerando a promoção de uma igualdade de direitos para todos respeitando as diversidades. (Eugênio, 2013, p. 105).

No entanto, é importante ressaltar que o combate ao racismo é um processo vagaroso em nosso país, e ainda há muito a ser feito para garantir a igualdade racial no Brasil. Segundo Eugênio (2013) no início do programa os profissionais responsáveis pela elaboração de propostas formativas, bem como os objetivos do Programa MIPID, eram chamados de Educadores Étnicos (Professores de Referência) e Educadores Étnicos Centrais. “O Programa Mipid foi criado a partir do contexto da tomada de consciência da presença do racismo no âmbito escolar, da demanda do movimento negro campineiro e do plano político democrático e popular”. Reforçando essa afirmação, Queiroz (2012), participante ativo como educador étnico do programa, relata em sua pesquisa que:

No primeiro ano do programa MIPID (2004) estávamos em processo de adaptação ao que seria a experiência de ser educador étnico e, ao mesmo tempo, tínhamos uma obrigação de aprofundamento teórico e de busca por material que pudesse responder às questões levantadas pelos professores, que pela primeira vez participavam das formações sobre a temática. Cada educador étnico começava a assumir suas funções e a pensar em maneiras de colocar em prática tudo aquilo que começávamos a aprender para o trabalho com as questões étnico-raciais. (Queiroz, 2012, p. 295).

Assim como os movimentos sociais sofreram rupturas e retrocessos ao longo dos anos, o Programa MIPID também apresentou percalços significativos em sua trajetória. À luz dessa problemática, Queiroz (2012) aponta que em 2007 o programa de formação foi extinto, quando foi determinado que os educadores étnicos deveriam retornar às salas de aula. Sob o ponto de vista de Jango (2024)²⁶, as práticas antirracistas não se executam pela omissão das pessoas, por isso a importância da política que é responsável pelo investimento, enquanto os profissionais da educação são responsáveis por desenvolver o trabalho, afinal, ninguém ensina aquilo que não se sabe. Diante disso, podemos compreender a importância da formação na temática para educadores e educadoras comprometidos com sua práxis.

Em 2004, através da Resolução SME/FUMEC nº 03/2004, em conformidade com a

²⁶ A palestra completa pode ser acessada pelo canal EducaTV Campinas, 2024. “Educação Antirracista Histórico legal e potencialidades para a Rede Municipal de Ensino de Campinas”. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=W6zFeVuUpgo>>. Acesso em 17 maio 2024.

Lei nº 10639/2003, o Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade - MIPID foi publicizado na cidade de Campinas, mas foi em 2015, após a Lei nº 11645/08, que o Programa passou por uma revitalização com a Resolução FUMEC/ SME nº 10/2015, se consolidando como programa de formação contínua para os profissionais da educação, trazendo as seguintes alterações em seus objetivos expostos no Art. 2º:

- I - planejar e coordenar ações que possibilitem aos profissionais da educação a compreensão das relações étnico-raciais numa perspectiva social, multicultural e pluriétnica;
- II - incentivar o desenvolvimento, bem como a divulgação, de estratégias pedagógicas que estimulem a formação de atitudes, posturas e valores que contribuam para uma vida em sociedade na qual todos possam se reconhecer na cultura nacional;
- III - promover e divulgar a produção de conhecimento sobre a educação das relações étnico-raciais;
- IV - revitalizar o acervo dos registros de memória, relatos de experiência, pesquisa e produção de conhecimento, realizados nos diversos espaços formativos, dentro da temática da educação das relações étnico-raciais;
- V - revitalizar o acervo de obras literárias que subsidiam a educação das relações étnico-raciais;
- VI - promover intercâmbios, seminários, encontros, publicações ou outros eventos, que possam oferecer subsídios aos Projetos Pedagógicos das Unidades Educacionais, às propostas e ações dos Núcleos de Ações Educativas Descentralizadas, das Coordenadorias/Departamento Pedagógico e outras instâncias da SME e da EJA Anos Iniciais/FUMEC, e
- VII - participar de ações intersetoriais que contribuam para a consolidação de uma cultura identitária miscigenada. (Campinas, 2015).

Posteriormente, conforme Portaria SME/FUMEC nº 06 de 14 de novembro de 2018, os educadores responsáveis pelo Programa MIPID passam a ser conhecidos como Professores Articuladores Descentralizados, responsáveis por participarem de ações formativas com as(os) profissionais nas unidades educacionais durante as reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDCs), Horário de Formação para Agentes e Monitores (HFAMs), Formações Continuidas (FCs) e Reuniões Pedagógicas de Avaliação Institucional (RPAIs), que acontecem ao longo do ano letivo.

Durante a organização dessa pesquisa, foi possível perceber algumas lacunas no que se refere aos documentos disponíveis antes de 2004 sobre a implementação do Programa MIPID, bem como de seus processos de desconstrução e reconstrução. Pesquisadores(as) como Queiroz, Eugênio, Coelho e Micaela, em seus estudos de 2012 a 2022, contribuíram para preservar a memória do programa por meio de suas produções acadêmicas.

Em 2018, no portal “Educação Conectada”²⁷ da rede municipal de Campinas, as(os)

²⁷ O Portal Educação Conectada traz informações sobre o Programa MIPID e o questionário realizado com servidores e servidoras da rede municipal de ensino de Campinas/ SP. Disponível em <<https://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/mipid/>>. Acesso em 17 maio 2024.

profissionais da educação foram convidados a responder um questionário sobre a educação das relações étnico-raciais, com o objetivo de fazer um balanço das ações realizadas no município. Para elaboração e construção do formulário, firmaram parcerias para além da SME e Câmara dos Vereadores, contando com a contribuição de pesquisadoras da temática racial como Ângela Soligo (UNICAMP) e Caroline Jango (IFET-SP). Os documentos oficiais do município reafirmam que:

É necessário que a escola apresente a toda a comunidade escolar a condição do negro, sua história e cultura, por meio de um currículo que possibilite aos envolvidos na ação educacional ter acesso e conhecer sua ancestralidade e origem, permitindo que vislumbrem novos horizontes na sociedade. Assumimos, assim, o compromisso com a diversidade racial do nosso país e seus reflexos sobre o cotidiano da escola. Educação é compromisso; no caso, com a diversidade racial do nosso país. Nesse sentido, consideramos a importância de dialogar com a comunidade escolar para ressignificar elementos da cultura e da linguagem de origem negra ou africana, que muitas vezes são tratados de forma pejorativa, seja em discursos correntes ou até em alguns materiais didáticos, produzindo e reproduzindo discriminações e preconceitos. (Campinas, 2021, p. 20).

Assim como um programa de formação continuada de longo tempo, a pesquisa e a documentação permitem que outros profissionais e instituições tenham acesso às informações que envolvem a temática, promovendo a disseminação do conhecimento e uma base sólida para a formulação de políticas públicas mais eficazes no campo da educação e da formação de seus profissionais. Portanto, investir em pesquisas sobre programas de formação para as relações étnico-raciais como o Programa MIPID, não apenas fortalece a implementação de outras iniciativas que visam uma educação humanizadora, como também contribui para práticas antirracistas nas salas de aula, buscando que tais ações se reverberem positivamente na sociedade.

Nos últimos anos tem se observado um crescente interesse do município pelo trabalho com as relações étnico-raciais, destacando a importância de abordar a temática desde a primeira infância. Esse esforço visa construir uma educação que, para além de estar alinhada com as diretrizes legislativas, também promova práticas e posturas antirracistas entre as(os) profissionais. No ano de 2024, a SME de Campinas lançou a “Educação Antirracista” como tema transversal para todas as escolas públicas municipais (EI, EF e EJA). A proposta foi apresentada aos profissionais da educação no dia 01 de fevereiro de 2024, no Centro de

Eventos²⁸. O objetivo foi oferecer propostas formativas contínuas ao longo do ano para os(as) educadores(as) da rede municipal de ensino, indo além de datas específicas ou comemorativas, com o entendimento de que a educação antirracista deve garantir um tratamento justo para todas as pessoas, independente de questões de gênero, cor ou religião.

A seguir, discorreremos sobre os procedimentos de análise das informações.

2.4 Procedimentos de análise das informações

Considerando os objetivos do estudo, o recorte para análise das informações se deu no período de 2005 a 2023, uma vez que o Programa MIPID se estabeleceu na rede municipal de ensino como política pública de formação continuada em 2004, através da Resolução SME/FUMEC nº 03, publicada no Diário Oficial do Município (DOM) no dia 02 de fevereiro, e desde então vem se atualizando com formações que atendam as demandas que vão surgindo ao longo dos anos.

A partir do objetivo geral desta pesquisa que consiste em investigar como professores e profissionais da Educação Infantil, participantes do Programa MIPID, compreendem sua prática profissional com as crianças na abordagem das temáticas sobre diversidade racial e relações étnico-raciais, após concluírem essa formação continuada, apresentamos os eixos temáticos que serviram para análise dos dados obtidos através das entrevistas realizadas, buscando alcançar os objetivos específicos a saber: conhecer os desafios e potencialidades do trabalho com o tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil; levantar os aspectos positivos e negativos dessa proposta de formação continuada segundo as(o) participantes, bem como conhecer vivências referentes às práticas profissionais significativas acerca do tema. Com os eixos estabelecidos, organizados no Quadro 3, foi possível identificar os conteúdos abordados em cada etapa para, posteriormente, analisar os dados obtidos.

²⁸ O Centro de Eventos é um local destinado a eventos, formações e palestras, adquirido pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP no ano de 2024. Informações sobre a palestra disponíveis em <

Quadro 3 - Eixos de análise.

Eixos	Conteúdos abordados	Procedimentos utilizados na análise
Trajetória pessoal e profissional	Identificação do percurso realizado pelas(o) participantes desde a formação inicial até a formação no Programa MIPID	Leitura detalhada das transcrições das entrevistas
Compreensão dos(as) profissionais sobre a formação no Programa Memória e Identidade - Promoção da Igualdade na Diversidade – MIPID e suas contribuições	Informações sobre os desafios e potencialidades da formação sobre a temática das relações étnico-raciais	Leitura detalhada das transcrições das entrevistas
Compreensão sobre os desafios e potencialidades na prática considerando a abordagem da temática	Informações sobre os desafios e potencialidades na atuação junto às crianças sobre a temática das relações étnico-raciais	Leitura detalhada das transcrições das entrevistas
Vivências dos profissionais no trabalho na Educação Infantil acerca do tema	Informações que possibilitaram conhecer as vivências referentes às práticas profissionais significativas acerca do tema	Leitura detalhada das transcrições das entrevistas

Fonte: Elaborado pela própria autora.

A seguir, apresentaremos as informações obtidas nas entrevistas semiestruturadas, analisadas com base no conceito de vivência de Vigotski (2018) e nos eixos delineados no Quadro 3.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em concordância com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP, representada pela Representante Regional do Núcleo de Ações Educativas Descentralizado – NAED, da região sudoeste, a qual consentiu a autorização para o presente estudo através da Carta de Autorização, foram selecionados seis participantes, de diferentes escolas, a saber: dois orientadores pedagógicos atuantes na Educação Infantil, uma orientadora pedagógica efetiva da Educação Infantil e que atualmente está como Articuladora Central convidada do Programa

Memória e Identidade – Promoção da Igualdade na Diversidade – MIPID, duas professoras efetivas e atuantes na Educação Infantil e uma professora efetiva da Educação Infantil, que atualmente está como Professora Articuladora Central do Programa MIPID.

Os critérios de escolha dos participantes foram: ter atuado como professor(a) na Educação Infantil por pelo menos cinco anos, tendo como referência a fase de “estabilização” (Huberman, 2000), ter participado de cursos ofertados pelo Programa MIPID no período de 2005 a 2023, buscando analisar se houve periodicidade na procura de formação continuada na temática, bem como a disponibilidade e interesse em participar pesquisa. É importante mencionar que uma das participantes fez parte da entrevista piloto dessa pesquisa, que serviu como norteador das questões e possíveis ajustes no início deste processo, que será detalhado posteriormente.

O Quadro 4 apresenta as informações profissionais dos professores selecionados para a pesquisa.

Quadro 4 - Participantes da pesquisa – informações profissionais.

Participante	Cargo atual	Tempo no cargo atual	Formação - MIPID
Maria	Orientadora Pedagógica	9 anos	Projeto Piloto
Isabel	PEB I – Professora de EI	24 anos	A partir de 2021
Erli	PEB I – Professora de EI	10 anos	A partir de 2016
Mônica	Professora Articuladora Central do Programa MIPID	9 anos	A partir de 2004
Bernardo	Orientador Pedagógico	2 anos	A partir de 2012
Magali	Articuladora Central do Programa MIPID	1 ano	A partir de 2021

Fonte: Elaborado pela própria autora.

As(o) participantes foram convidadas(o) através do e-mail institucional disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação, representada pelo NAED Sudoeste. O e-mail encaminhado possuía informações relevantes sobre a entrevista, mencionando dimensões como o direito ao sigilo e integridade das(o) participantes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 1 ou Apêndice 2) assinado pela

pesquisadora e a solicitação do uso de um nome fictício/pseudônimo, caso fosse de interesse da(o) participante, garantindo-lhes o direito ao anonimato e sigilo de informações pessoais na pesquisa (Apêndice 1). Alguns participantes optaram pela não utilização de um nome fictício/pseudônimo (Apêndice 2), o que nos coube respeitar o direito de não utilizar sobrenomes nesta pesquisa, garantindo-lhes o resguardo de suas informações pessoais. Destaca-se que foi realizada uma entrevista piloto a fim de ajustar o roteiro de questões da entrevista e facilitar a compreensão das perguntas abordadas.

3.1 Trajetória: conhecendo a história das pessoas que fazem parte da pesquisa

Após apresentar a questão norteadora central, que teve como intuito situar as(o) participantes no universo desta pesquisa, iniciou-se a entrevista, seguindo o roteiro previamente estabelecido (Apêndice 3). Com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos, de acordo com a disponibilidade e participação dos envolvidos na proposta. A idade das(o) entrevistadas(o) variou entre 40 e 56 anos, sendo cinco mulheres e um homem.

Considerando a sugestão apresentada pela banca durante a qualificação desta dissertação, a primeira entrevista que foi realizada com a participante Maria, que serviu como estudo piloto para análise das questões apresentadas através do roteiro previamente estabelecido (Apêndice 3). Para Filho e Barbosa (2019) o pesquisador parte de um plano inicial que vai tomando forma durante a investigação, aprimorando-se à medida que a pesquisa evolui. Os autores mencionam ainda que pesquisas na área da saúde utilizam com mais frequência o projeto de investigação, mas que esse método vem sendo utilizado também em outras áreas de pesquisa. Fraser e Godim (2004, p.145) afirmam que “o uso da entrevista qualitativa como técnica preliminar pode ter como objetivo explorar informações ou dados que permitam a construção de outros instrumentos de pesquisa”. Canhota (2008) explicita que o estudo piloto pode servir para testar um método previamente, como o caso de questionários e entrevistas. Isto posto, compreendemos que este método visa garantir melhor qualidade das entrevistas coletadas, uma vez que ele é utilizado como parâmetro inicial para análise dos dados da investigação, podendo ser reavaliado e ressignificado durante esse primeiro processo.

Em relação à caracterização das participantes, incluindo aspectos sobre suas trajetórias, ressalta-se que:

A participante Isabel mencionou que o trabalho desenvolvido na área da educação tem relação com suas crenças e papel na sociedade, conforme relata em sua entrevista:

Porque tudo que eu vou dizer aqui está ligado ao trabalho que realizo com as crianças, e eu entendo que não existe nada nesse trabalho que eu não possa falar, que eu não

possa revelar. Porque todo o trabalho que escolho fazer com as crianças está conectado com aquilo que acredito, que entendo que vai fazer diferença na vida das crianças. (Isabel, outubro, 2024).

Isabel se autodeclara como mulher, negra, que nasceu no interior do estado de São Paulo e que com um mês de vida veio morar em Campinas/SP. É professora desde 1996, com quase 26 anos de trabalho na Educação Básica, dedicando mais de 20 anos à Educação Infantil, tendo atuado também no Ensino Fundamental. Pretende se aposentar em 2025 e destaca que desde criança estudou em escola pública, ficando na creche para que os pais pudessem trabalhar, sinalizando o valor disso para ela e sua família. Depois da Educação Básica, optou por fazer o segundo grau (atual Ensino Médio) em uma escola técnica voltada para a formação de professores (magistério) que já se extinguiu. Posteriormente, fez graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação Infantil. Salienta que escolheu a profissão por volta dos 5 ou 6 anos de idade, dizendo a todos que gostaria de ser professora. Inicialmente pensava em ser professora do EF, com a intenção de se formar no curso de Letras, de qualquer forma, afirmando com convicção que seria professora.

Cabe mencionar que atualmente Isabel é professora PEB I - Educação Infantil, no agrupamento III, que atende crianças de 3 anos a 5 anos e 11 meses de idade, lecionando no período da manhã, das 7h às 11h. Ingressou na rede municipal de Campinas no ano de 2000, tendo completado 24 anos de carreira no município, sempre na EI, trabalhando em diferentes escolas nesse período. Atuou por 4 anos na escola em que se encontra hoje, se removeu (pedido de transferência) e retornou em 2022.

Erli se autodeclara branca e também é nascida no interior do estado de São Paulo. Aos sete anos de idade se mudou para a cidade de São Paulo e aos 13 anos veio para Campinas, onde reside até hoje. Formada no magistério em uma escola técnica que existia na cidade, relata que essa escolha se deu quando estava na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, quando saiu da rede privada para a pública. Afirma que ao chegar em Campinas, não se recorda se foi por perda de prazos, mas as escolas públicas estavam sem vagas para o atendimento no Ensino Médio e, diante disso, sua mãe optou por matriculá-la na escola técnica que possuía vagas, salientando que “não foram escolhas conscientes” (Erli, novembro, 2024). Expôs que a experiência foi interessante e, por esse motivo, decidiu tentar cursar a faculdade de Pedagogia. Também tinha em mente o curso de Psicologia, mas por ter escolhido permanecer na cidade de Campinas, optou pelo curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Se formou como pedagoga e, no ano de 2001, começou a lecionar no município de Hortolândia/SP. Permaneceu como professora na referida cidade até o ano de 2009, quando foi

chamada para ser orientadora pedagógica no município de Campinas/ SP. Manteve-se no cargo até meados do ano de 2011, quando decidiu exonerar e lecionar em uma escola particular na cidade, reforçando sua afinidade com o trabalho em sala de aula na Educação Infantil, motivo pelo qual não prosseguiu no cargo de gestora. Em 2014, retornou como servidora pública de Campinas no cargo de professora PEB I – Educação Infantil, acumulando cargo na mesma rede desde 2021, ambos na EI. Hoje atua no período da manhã no agrupamento II, com crianças de 1 ano e 10 meses até 3 anos, e a tarde no agrupamento III, com a faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, completando quase 11 anos como professora efetiva da rede municipal. No período da manhã atuou por 10 anos na mesma escola, pedindo remoção (transferência) no ano de 2024, e no período da tarde sempre trabalhou na mesma unidade de ingresso.

A próxima participante, Mônica, se autodeclara mulher negra, com 56 anos, atualmente é professora Articuladora Central²⁹ do Programa Memória e Identidade – Promoção da Igualdade na Diversidade – MIPID. Reforçou durante a pesquisa sobre a construção de sua identidade racial, afirmando que “a gente nasce negra, mas essa construção dessa identidade negra é processual” (Mônica, novembro, 2024). Professora PEB I - Educação Infantil e professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conta que iniciou sua carreira como docente na cidade de Jaguariúna, interior de São Paulo, na EI, acumulando cargo como professora da EJA na FUMEC (Fundação Municipal para Educação Comunitária), na cidade de Campinas/SP, explicitando que sempre gostou dos “dois extremos” e, por isso, não tem tanta experiência no Ensino Fundamental, onde atuou algumas vezes em caráter de substituição. Nasceu em São Paulo e logo veio para Campinas, com um ano de idade. Informou que não cursou a graduação logo após o magistério, afirmando que “[...]para nós, pessoas negras, nem sempre é muito fácil essa questão do acesso à universidade [...] na minha geração nem sempre foi muito fácil esse acesso” (Mônica, novembro, 2024). Cursou Pedagogia noturno na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), concomitante com o trabalho no período da manhã na EJA, e a tarde na EI. Já estava casada e com uma filha pequena quando decidiu cursar a universidade “[...] hoje em dia olho para trás e falo assim: Gente, eu não sei como dei conta,

²⁹ Segundo informações coletadas durante a entrevista, para assumir o cargo de professora articuladora central do MIPID, Mônica se afastou da sala de aula e ficou vinculada à Coordenadoria Setorial de Formação (CSF). Ela mencionou que há as(os) professoras(es) articuladoras(es) descentralizadas, que atuam com formações nas unidades educacionais, com pagamento de hora projeto no contraturno do trabalho, que formam a equipe de trabalho do Programa MIPID. Com reuniões semanais, elaboram as formações, pesquisas, levantamento de dados, visitas às escolas e todas as demandas que se referem ao programa. Relatou ainda que, a Articuladora Central fica responsável por elaborar junto à sua equipe de articuladores descentralizados e as(os) Coordenadoras(es) Pedagógicas (CP) que fazem parte do programa, formações para as(os) servidoras(es) da rede municipal de ensino, além de contratação de formadores externos, com o intuito de diversificar as formações oferecidas pelo programa.

mas, enfim, dei conta” (Mônica, novembro, 2024). Realizou o curso de pós-graduação em EJA na referida universidade, salientando que ambos os TCCs (Trabalhos de Conclusão de Curso) apresentados na graduação e na pós-graduação eram voltados para a temática das relações étnico-raciais. Afirmo que já se aposentou da EJA - FUMEC e, no final de 2024, irá se aposentar da rede municipal de ensino de Campinas, depois de trabalhar 16 anos como professora de Educação Infantil e 09 anos como professora Articuladora Central do Programa MIPID.

Eu tinha uma professora da Educação Infantil, que me marcou muito! Eu falo assim: A gente pode marcar as nossas crianças positivamente ou negativamente. Eu tive uma professora que me marcou positivamente, que não consigo chamá-la de outro nome senão tia Edna. [...] Ela marcou muito positivamente a minha imagem do que é ser uma professora, e uma professora de Educação Infantil. [...] Então, eu me encantei pela profissão. Acho que sempre tive uma facilidade, essa conexão com as crianças. Não gosto muito da palavra dom, porque eu não acho que é um dom, porque a gente investe nisso. Investe tempo, investe estudo, mas acho também que temos algumas afinidades com a profissão, e eu gosto das crianças pequenas. (Mônica, novembro, 2024).

Verbalizou que lecionou a maior parte desses 16 anos na mesma unidade, mas atuou também em outras escolas. Trabalhou como professora substituta na rede nas regiões noroeste e sudoeste, e se efetivou em 2000. Depois disso, trabalhou em três escolas diferentes antes de se afastar da sala de aula para atuar no Programa MIPID.

Bernardo, o quinto participante, se autodeclara como branco, afirmando que

[...] embora eu tenha a pele bronzeada, sempre fui percebido como branco. Teve uma vez, quando rolou uma *hashtag* nas redes sociais, que era assim: “E se não existisse racismo?” Foi muito impactante, para mim, quando um cara respondeu assim: “Na moral? Eu ia correr na rua”. Porque a pessoa, um homem negro, não pode correr na rua. Ele não tem esse luxo. Ele vai ser interceptado por um policial ou pelas próprias pessoas. Vão achar que ele é um infrator. A vida inteira eu corri na rua e nunca tive problema com isso. (Bernardo, novembro, 2024).

Prosseguiu a entrevista relatando que antes de ingressar no curso de Pedagogia iniciou nos cursos de Engenharia Agrônoma e Engenharia Elétrica, mas optou por não concluí-los. Se formou no ano de 2011 como pedagogo e começou a trabalhar como professor PEB I - Educação Infantil em setembro de 2012. Inicialmente assumiu uma vaga provisória em uma escola do município de Campinas e, no ano seguinte, escolheu outra instituição onde permaneceu até o ano de 2023, quando deixou a sala de aula para assumir o cargo de orientador pedagógico em outra unidade educacional, completando um pouco mais de 12 anos como servidor na rede municipal de educação. Afirmou ainda que, enquanto esteve no cargo de professor sempre atuou no agrupamento III, com crianças de 3 a 5 anos e 11 meses de idade e que, apenas em 2018, quando a escola foi reformulada para atendimento da demanda por vagas para crianças de 1 ano e 8 meses até 3 anos, escolheu trabalhar com as crianças do agrupamento

II, em período parcial.

Magali, a sexta participante, se autodeclara como mulher preta de pele retinta, cabelo crespo, 45 anos, cis normativa com três filhas e um companheiro. Nasceu em São Paulo, no bairro do Ipiranga, e foi criada na favela chamada Dona Sinhá, perto do bairro Sapopemba, com sua família biológica. Aos cinco anos de idade foi para um orfanato onde permaneceu até seus onze anos, quando foi adotada e se mudou para Santo André. Fez magistério e, em 2008, tornou-se professora na cidade de Leme, interior de São Paulo. Mudou-se para Americana e foi trabalhar como professora na cidade de Piracicaba/SP e, posteriormente, se mudou para a cidade de Campinas/SP onde permanece até os dias atuais, tendo atuado inicialmente como professora de Educação Infantil. Seu cargo atual é de orientadora pedagógica e hoje encontra-se afastada atuando como Articuladora Central do Programa MIPID, após convite realizado no início de 2024. Após o magistério realizado em 1997/98, decidiu cursar graduação em Direito no ano de 2000 e, somente em 2009, decidiu cursar Pedagogia. Advogou por um tempo de forma mais exclusiva, relatando que trabalha hoje com causas específicas para ONGs, dedicando a maior parte do seu tempo e trabalho para a educação. Afirma que

Trabalhava no pedágio, nesse período que fazia faculdade de Direito. Terminei e fui trabalhar no consultório médico, mas queria sair desse local. Minha vizinha falou: “Vai ter concurso para professor.” Pensei: Ah, não quero. Montamos um grupo de estudos na casa dela. Éramos em seis. Eu, a única que não queria, fui a única que passou no concurso. Comecei a dar aulas e me apaixonei. Gostei muito da Educação Infantil e do Fundamental. (Magali, dezembro, 2024).

Além da Educação Básica, verbalizou que lecionou também na escola técnica, que antes era conhecida como ET e hoje tem a nomenclatura de ETEC, afirmando que passou a maior parte de sua carreira na Educação Infantil. Em Campinas, relata que atuou como professora com crianças do agrupamento III, com idade de 3 a 5 anos e 11 meses de idade.

Ressalta-se que a autodeclaração utilizada nesta pesquisa está em conformidade com o proposto pela Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE) que permite a uma pessoa identificar-se como pertencente a uma determinada raça ou etnia. Autores(as) como Alice Walker, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro e Kabengele Munanga discutem sobre o colorismo, que é a discriminação racial baseada no tom de pele. No entanto, não exploramos esse tema em profundidade nesta pesquisa, reconhecendo a complexidade dessa questão, a qual requer novos estudos mais elaborados para uma compreensão mais abrangente e detalhada.

O Quadro 5 complementa as informações profissionais e apresenta declarações pessoais a respeito dos participantes da pesquisa.

Quadro 5 - Participantes da pesquisa – informações pessoais e acadêmicas.

Participante	Autodeclaração	Formação	Início como docente
Maria	Branca	Pedagogia e mestrado em Educação	2008
Isabel	Negra	Pedagogia e pós-graduação em EI	1996
Erli	Branca	Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva	2001
Mônica	Negra	Pedagogia e pós-graduação em EJA	1995
Bernardo	Branco	Pedagogia	2012
Magali	Negra	Direito e Pedagogia	2008

Fonte: Elaborado pela própria autora.

3.2 Pela lente de quem participou: as contribuições e os desafios da formação para a prática

*O conhecimento é como um jardim: se não for cultivado, não pode ser colhido
(Provérbio africano)*

Este tópico focaliza os aprendizados relacionados à formação no Programa Memória e Identidade – Promoção da Igualdade na Diversidade – MIPID, avaliação e contribuições, conforme eixo norteador descrito no Quadro 3, que trata sobre a compreensão das(o) profissionais acerca dessa experiência formativa.

Em resposta à questão apresentada acerca da participação nas formações ofertadas pelo Programa MIPID, Isabel e Erli relataram que não se recordam de cursos oferecidos em parceria com o programa antes de 2015, período em que as vagas eram divulgadas pelo Diário Oficial do Município (DOM). Por sua vez, Mônica verbalizou que era através da publicação em DOM que encontrava a oferta desses cursos. Já Bernardo e Magali mencionam que foram estimulados a participar do Programa MIPID pela equipe da unidade educacional em que trabalhavam.

Ainda que as entrevistas tenham sido realizadas de maneira individualizada, durante os discursos foi constatado um aumento da procura por essas formações com a criação do portal Educa +, afirmando a facilidade em consultar os cursos disponíveis ao longo do ano, realizar inscrições e acompanhar o progresso, a saber:

Olha, o primeiro ano que eu fiz curso através do MIPID, dessa conexão que tem o MIPID com vários cursos que são oferecidos na rede, se eu não me engano foi em 2021, 22 e 23. Fiquei até o ano passado no curso que se chama “Canoas da Memória”. Participei por três anos, mas é um curso dirigido que tem como objetivo estudar sobre a cultura indígena: a vida dos indígenas do nosso país, sobre toda a história, sobre todos os desafios que eles vivem e, a partir desse conhecimento, oferecer, de uma maneira didática, esses aprendizados para as crianças, de uma maneira que elas pudessem compreender um pouco mais sobre esse povo. (Isabel, outubro, 2024).

Participei de uma formação de um ano inteiro em 2016. [...] Depois participei de várias oficinas pontuais sobre literatura cigana. [...] houve um ciclo de palestras. Sobre a literatura indígena [...] em 2022 participei de um Grupo de Trabalho chamado “Canoas”, e agora retornei para o grupo. Por um probleminha de vagas, não consegui continuar no ano passado. Então, interrompi no ano passado a formação delas, mas retornei em 2024. (Erli, novembro, 2024).

Eu corria lá no Diário Oficial para ver os cursos, ver se não batia, porque sempre dei dupla jornada, né? Se tinha algum que dava para eu fazer. Daí corria, ia fazer para me fortalecer mesmo e melhorar. Fiz muitos cursos! Da “Cor da Cultura” foi o curso mais significativo. Fizemos um material, inclusive ganhamos uma bolsa que tinham vídeos com histórias. Um material que uso até hoje. [...] Ele foi promovido pelo MIPID. Tiveram outros cursos significativos pelo MIPID. Alguns não consegui fazer. Tiveram cursos muito potentes! (Mônica, novembro, 2024).

No meu primeiro ano na escola, não sei dizer se era já do MIPID [...] o CEFORTEPE ainda era lá perto do Iguatemi, tinham muitos cursos. A gente montava um comboio e ia para o curso no CEFORTEPE, que era sobre as relações étnico-raciais. Não sei se era pelo MIPID, mas era da temática. Inclusive, organizaram uma excursão do grupo para visitar um quilombo na região do Vale do Ribeira [...] de lá pra cá fiz várias formações pontuais do MIPID, tanto como professor, quanto como OP. As mais recentes, buscando pela memória, eu tive uma formação remota com um formador indígena a respeito da produção de cinema indígena. Teve uma com o Sidnei Aguiar, meu colega da Unicamp, cuja tese de doutorado dele virou um filme “O menino 23”. No último ano como professor teve um ciclo que foi na Roseira, um espaço formativo e de resistência negra na cidade de Campinas, que foi muito bom também. Contratarem um artista, se não me engano de Moçambique [...] ele era dançarino e instrumentista. Ele contou a história do país, tocou conosco, a gente dançou com ele. Foi super legal! Me lembro de conversar com uma professora do MIPID depois, que a formação foi ótima, mas ela disse que era pouco provável que fosse se repetir, porque custou caro trazer o cara de Moçambique e foi para um grupo muito pequeno [...] eram quatro ou cinco alunos só, sendo dois da escola [...] foi até dolorido. (Bernardo, novembro, 2024).

Ouvi falar do programa em 2021. Uma amiga da escola colocou no grupo que iria ter processo seletivo para o MIPID para professores descentralizados. Passei e atuei como professora descentralizada. Foi assim que conheci o programa. Eu fazia as formações do programa. [...] O MIPID tem as três frentes: a questão da população negra, indígena e cigana, então, fazia as três formações com várias escolas. [...] eram nos tempos pedagógicos das escolas, no meu contraturno. Fiz o curso do “Canoas” no ano passado como OP. (Magali, dezembro, 2024).

O programa oferta diferentes tipos de formações ao longo do ano: palestras pontuais

para todas(os) servidoras(es) da educação, formações nos tempos pedagógicos diretamente nas unidades educacionais e cursos de longa duração. No decorrer das entrevistas os mais citados foram: “Questões étnico-raciais na Educação Infantil” em 2016 e “Canoas da Memória: Temáticas Indígenas” oferecido a partir de 2021. Nota-se que a busca pela formação na área foi diferente para as(o) participantes, mas percebe-se que todos manifestam interesse em continuar a formação sobre temas voltados às relações étnico-raciais.

Quanto aos objetivos pelos quais procuram essas formações, os argumentos abrangeram desde motivo pessoal, como procura por respostas que normalmente envolvem vivências íntimas ou familiares, até a busca pelo conhecimento específico de um determinado assunto. Mônica verbalizou sobre sua afinidade pessoal com a temática que envolve as negras e os negros do nosso país. Para Magali, além da afinidade pessoal com a temática, também mencionou seu desejo em aprofundar temas que não eram discutidos em outras redes municipais da região.

Falo que o meu encontro com o MIPID se deu nessa formação continuada no trabalho, e ele foi muito importante para mim enquanto professora, enquanto mulher negra, nessa construção.[...] nesse processo, dessa construção da identidade negra, os cursos do MIPID me ajudaram muito nisso. [...] porque você se torna negra ao longo da sua vida, né? Não no sentido de não se reconhecer no espelho, sabendo que você é negro, mas entender todo esse processo dessa negritude dentro dessa sociedade: o que é ser negro dentro dessa sociedade brasileira, né? E as escolhas políticas, não políticas partidárias, mas as escolhas políticas que a gente tem que fazer para melhorar a nossa vida e as futuras gerações, e também reconhecendo a luta dos que vieram antes de nós. [...] A gente tem que enxergar o racismo, que as coisas tem que ser nomeadas, enxergadas. A hora que elas são nomeadas, enxergadas, elas podem ser combatidas. Se elas nunca forem nomeadas, enxergadas, elas nunca serão compartilhadas, como se elas nunca existissem. Então, eu acho que, esse tornar-se negra é um pouco isso, enxergar isso, desvelar isso. E aí o programa também me ajudou muito nesse sentido enquanto pessoa negra e, logicamente, também influencia em nossas práticas. [...] porque à medida que você vai descobrindo coisas que você não sabia sobre seus antepassados, sobre a sua história, vai te dando vontade de saber mais, e acho que isso foi me instigando a querer saber mais. Foi um movimento pessoal. (Mônica, novembro, 2024).

Eu vim de várias redes. Trabalhei em Leme, Piracicaba e nenhuma dessas redes tinha um programa voltado para as questões da educação étnico-racial. Quando cheguei em Campinas e ouvi dizer, fiquei muito encantada [...]nossa, quero participar! Sempre fiz educação antirracista com as minhas crianças por conta, porque não tinha nenhuma formação, nenhum aparato. Então, quando chego na rede, achei maravilhoso! Uma rede com um programa voltado para a educação das relações étnico-raciais. Quero conhecer, quero participar. [...] Nos outros municípios não tinha formação longa, nem nos tempos pedagógicos. A gente não falava sobre isso, não conversava, por isso que achei maravilhoso quando cheguei em Campinas e tinha um programa institucionalizado sobre essas questões. (Magali, dezembro, 2024).

Já Erli e Bernardo verbalizaram interesse em conhecer de maneira mais profunda essas temáticas, corroborando com Gomes e Araújo (2022). “Rever esse lugar de branco ou branca que assume o posicionamento político antirracista significa rever também a forma de interação

com o mundo, o universo pedagógico e as crianças nas suas infâncias e na Educação Infantil” (Gomes e Araújo, 2022, p. 18).

Na verdade sempre tive interesse, sempre tive um olhar de querer conhecer mais, especificamente ter o olhar mais atento à minha prática. Buscar modificar a minha prática e buscar materiais. [...] E aí, quando surgiu a possibilidade de fazer o curso, me interessei e me matriculei em 2016. Dali em diante foram mais e mais. Parece que é como um fio de novelo, que a gente acaba pesquisando mais e querendo se formar mais sobre o assunto, né? (Erli, novembro, 2024).

Como professor de crianças é aquela questão de sempre construir repertório, porque o professor ou a professora que não procura ampliar o próprio repertório, não tem condições de ampliar o repertório da criança. [...] Acho que todas as formações que participei e os shows que frequentei levei para as crianças. [...] Sempre procurei ampliar meu repertório com autores brancos, autores negros, autores de outro país, para enriquecer a Educação Infantil. [...] Agora, em 2024, especialmente em função do eixo da rede toda, busquei trazer cada vez mais autores e autoras negras, então, sempre foi esse o intuito. (Bernardo, novembro, 2024).

No ano de 2024, a SME de Campinas definiu a “Educação Antirracista” como eixo temático para toda a rede municipal de ensino. Além de promover formações sobre o tema ao longo do ano, a SME também buscou identificar de que forma a temática permeou os trabalhos desenvolvidos nas unidades educacionais, por meio da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos e do I Seminário de Educação Antirracista, que tiveram apresentações das equipes educativas (gestores, professores e monitores/agentes de educação infantil) dos trabalhos realizados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Para todas as pessoas entrevistadas, há uma relação com a busca da ampliação de repertório para o trabalho a ser desenvolvido tanto com as crianças, como com os adultos (pares de trabalho ou familiares). Neste sentido, Saraiva (2009) reflete sobre a importância da sensibilização das(os) educadoras(es) nas formações que abordam a temática das relações étnico-raciais. “Ao ter sua própria identidade valorizada, a professora terá mais abertura para a valorização de outras culturas, quer seja ela negra, branca, indígena ou asiática” (2009, p. 136).

Quando questionadas(o) sobre formações realizadas em outros espaços sobre a temática, Isabel, Erli, Bernardo e Magali mencionam formações pontuais durante os tempos pedagógicos, específicas para o grupo da escola, algumas vezes proporcionadas em parceria com as professoras articuladoras descentralizadas do Programa MIPID.

Me lembro que participei de duas formações na escola, que estavam relacionadas [...] durante os tempos pedagógicos. Essas duas que participei, elas tratavam das influências das africanidades que a gente tem, que fazem parte da nossa cultura, que são registros históricos, e que não só fazem parte da nossa cultura, mas da nossa vida. A gente sabe que o Brasil é um povo onde existe uma grande porcentagem de pessoas com origem afrodescendentes, como também origem indígenas e outros povos. Nessas formações, a gente tratava desse assunto [...] e todos os dois que participei foram de grande valor, porque me trouxeram uma clareza muito grande sobre coisas

que eu não sabia. (Isabel, outubro, 2024).

Particpei na própria escola onde eu estava. Não vou me lembrar o nome agora, em 2018/2019. Houve uma formação de um ano inteiro com uma professora da escola sobre a educação antirracista. [...]

Num TDC de uma das escolas que estou, nós lemos um conto provocativo sobre a questão. É uma menina que vai para a escola no dia 13 de maio. Ela é hoje uma sexagenária e conta, naquela época, como era ser negra nessa semana. Comprei o livro, chama-se “Leite do Peito”, da Geni. Estou lendo os outros contos dela. São bem fortes!

Ah, e nós também tivemos, na outra escola, formações que as escolas tem feito agora pontualmente, por conta dessa questão. Tem a “Rota Afro” também, fiz visitando os pontos de memória negra em Campinas. As escolas tem promovido mais essas formações, ainda que pontuais, não ao longo do ano inteiro. Elas tem proporcionado mais essas formações para a gente [...] nos tempos pedagógicos. Elas tem buscado as questões indígenas, ciganas, mas ainda, no primeiro momento, as escolas tem buscado mais intelectuais negros do que os indígenas e os ciganos. (Erli, novembro, 2024).

[...] dediquei meu tempo a oferecer um curso como OP para o HFAM da minha unidade. No ano passado, assim que o ano começou, no primeiro HFAM elas manifestaram interesse num curso, com certificado para pontuar na carreira. Consegui elaborar, no segundo semestre do ano passado. O assunto foi: “Tópicos diversos em questões étnico-raciais, diversidade e inclusão” [...] Chegamos a usar RPAI para fazer formação. [...] Convidamos a atual Articuladora do MIPID para levar a formação para a escola. A aceitação é sempre heterogênea, né? Digo que, no espectro político da escola tem desde Mariele Franco até Marisa Alves. Então, as mais próximas da Marisa Alves torcem o nariz, não se pronunciam. O mais duro é o silêncio, interpretar o silêncio. Quando a pessoa se pronuncia, pergunta, mostra interesse, você percebe que a pessoa está receptiva para a formação. Quando a pessoa não fala nada, só torce o nariz, a gente vê que ainda vão alguns anos para acostumarmos a maior parte da rede a tratar as questões étnico-raciais com naturalidade e com o empenho que ela demanda. Ninguém trata disso sem estudar. [...] Wilson Queiroz fala que: “Na educação antirracista não tem essa de boas práticas em educação antirracista, se não for boa, está sendo racista.” (Bernardo, novembro, 2024).

Na minha escola teve uma formação com o MIPID, em 2022, sobre a cultura cigana. Eu nunca tinha pensado que o cigano também sofre racismo. Fui pensar isso a partir das formações do MIPID, enquanto formadora e como professora que recebia essa formação. Contribuiu bastante. (Magali, dezembro, 2024).

No decorrer da entrevista, Bernardo apontou uma questão que surgiu no grupo de professoras da escola na qual ele é orientador pedagógico, que tem relação com as formações realizadas na unidade educacional e do trabalho desenvolvido com as crianças, sinalizando os desafios enfrentados, a saber:

A maior parte das pessoas que não fica à vontade para tratar do assunto não se pronuncia mesmo, mas teve uma que, no grupo de WhatsApp do TDC, perguntou se alguém poderia emprestar o livro “Menina bonita do laço de fita”. Falei: Gente, antes de usar esse livro é bom saber que ele não é consenso entre os educadores negros antirracistas. Tem muita objeção a esse livro e, por isso, acho melhor discutirmos em TDC antes de alguém voltar a utilizá-lo em sala. A pessoa não se pronunciou no grupo, nem no TDC, mas quando você sai da sala e volta, vê as pessoas conversando: “Como assim, se eu usei a vida inteira e agora não pode mais?” Então, é difícil cercar o problema e atacar. É muito difícil mesmo! Esse ano tinha a demanda com os planos de ensino que trouxessem as ações previstas para a educação antirracista. Você observa aquela professora que hipertrofia a questão indígena justificando: “A turma é do Abaré”. O ano inteiro trabalhou a questão indígena para tentar compensar o

trabalho que ela não vai fazer na educação em relação aos negros. Falei para ela: Esse trabalho está lindo, pode fazer o que você quiser de trabalho indígena, mas está faltando a questão racial. Quem sofre racismo não é o indígena. Quem sofre racismo são os descendentes de africanos, os negros. É difícil trabalhar isso, mas eu vou continuar trabalhando. (Bernardo, novembro, 2024).

Isabel, Erli e Magali verbalizaram ainda sobre formações externas ofertadas em outras instituições, além de leituras realizadas, com o intuito de aprimorar seus conhecimentos e enriquecer as propostas pedagógicas, como se denota em suas falas:

Particpei do Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas na Unicamp. [...] Fomos visitar uma aldeia. Foi muito diferente do que esperávamos. [...] Foi uma proposta da escola. Inicialmente a gente quis, né? Porque a gente queria saber mais sobre a questão da aldeia. (Isabel, outubro, 2024).

Também busquei outras formações online em outros institutos, como o Instituto dos Pretos Novos do Rio de Janeiro. Eles tem formações, então, sempre que vejo algum congresso, algum curso da área, procuro me inscrever, buscar e ler também material específico da temática. [...] Li: “Como ser um educador antirracista”, da Bárbara Carine, o “Tornar-se negro”, da Neusa Santos e o último que estou lendo agora é um texto, eles são contos. (Erli, novembro, 2024).

Particpei de cursos da internet que eu procurava para poder fazer. Particpei de cursos, sempre fiz. [...] A primeira autora que busquei foi a Djamila Ribeiro. O da Lélia também [...] foi um livro fundamental para mim. [...] Em 2024, fiz o Grupo de Estudos “Letramento Racial: desnaturalizando o racismo no Brasil”, mas fui como formadora para três escolas vizinhas da rede de Campinas. Nós abarcamos os indígenas e a população negra. (Magali, dezembro, 2024).

Para Mônica, as formações voltadas para a temática das relações étnico-raciais tornam-se um processo de desconstrução de preconceitos, que depende de escuta ativa das vivências compartilhadas. Seu relato apresenta uma jornada pessoal de reflexão e aprendizado sobre temas complexos como o colorismo, pertencimento e identidade racial. Evidencia a importância de espaços de diálogo que possam promover diferentes perspectivas, reforçando a ideia de que a identidade racial é vivida e percebida de formas distintas, variando conforme os contextos sociais e históricos, e que o reconhecimento dessas nuances é essencial para promover uma compreensão mais ampla e inclusiva das questões raciais, a saber:

Quanto mais você lê, quanto mais você escuta, quanto mais você vai nessas rodas de conversa. A questão, por exemplo, do colorismo. Era um questão que, para mim, alguns anos atrás, eu não tinha muita noção sobre isso. Achava assim: negro e branco. Para mim é uma coisa muito tranquila. Fui numa roda de conversa chamada “Papo de Preta”. Cheguei lá e vi uma menina mais clara lá dentro. Na minha cabeça pensei assim: O que essa menina branca está fazendo aqui? Não é papo de preta? Então, a gente também tem os nossos preconceitos. Sentei ali, de boca bem fechada, não falei nada, até que teve uma fala dela que fez toda diferença para mim, que foi um divisor de águas. Ela falou para todas da roda: “Eu não sou considerada branca entre os brancos e não sou considerada negra entre os negros. Eu fico num limbo que eu não sou nada. Nenhum dos dois grupos me quer.” Acho que o pai era negro e a mãe era branca e, para ela, se ela fosse falar que era negra, ia estar renegando a parte branca da família, se falasse que era branca, ia estar renegando a parte negra da família.

Aquilo me causou um espanto tão grande! Jamais tinha pensado nesses conflitos que a pessoa parda, que eu não gosto muito desse termo pardo, gosto do termo negro claro, mas pelo IBGE é usado pardo, passa. Que jamais me passou pela cabeça. Foi um divisor de águas, porque também olhei para os pardos de uma outra maneira. Realmente, quem somos nós para falar, no caso pensei só, graças a Deus não falei, que ali não era o lugar dela? Quem era eu para falar, para pensar, que ali não era o lugar dela? Ali era o lugar dela! Se ela se identificava enquanto pessoa negra, era ali o lugar dela e não cabia a mim julgá-la, muito menos achar que ali não era o lugar dela. Você precisa de muitas dessas leituras, vivências, dessas escutas, para você ir desconstruindo as coisas que vai construindo ao longo da vida nessa sociedade racista. Então, pessoas negras também vão construindo muitos desses estereótipos, dessas coisas, que ela necessita ir desconstruindo. Ela só vai desconstruindo à medida que ela vai ouvindo as pessoas, que ela vai lendo, que ela vai trocando, por isso que nessas formações é importante que as pessoas as brancas também falem. (Mônica, novembro, 2024).

Em relação ao impacto dessas formações na prática cotidiana, Erli, Mônica e Bernardo, ressaltam a importância do trabalho em equipe ou entre pares, e salientam que o suporte das equipes gestoras nesse processo se torna muito importante e significativo para que haja uma continuidade nas propostas educativas. Pinheiro (2023) reforça essa questão quando destaca a importância da formação na unidade educacional e do trabalho realizado por todas(os) as(os) profissionais que atuam na Educação Infantil, para além das(os) professoras(es). Em relação a esse tema, destacamos os seguintes relatos:

Acho que foi muito significativo esse trabalho que a escola tem tido, no coletivo, e não no professor “ilha”, apoiado inclusive pela gestão. Ter a participação ativa da gestão ajudou também a extravasar, sair dos muros da escola, porque a gente consegue fazer um trabalho consistente, seja nas exposições, seja nas reuniões com as famílias. Pensar de uma forma muito mais significativa as interações com as famílias, a partir de um olhar, seja uma reflexão, um texto ou uma proposta. [...] A cada pequeno trabalho com as famílias, com as crianças, tem esse olhar e a “mão” da direção ajudando a gente. Sem o apoio da gestão, é difícil. (Erli, novembro, 2024).

Para mim foi essencial, primeiro porque, assim, muitas vezes você se sente muito sozinho em sala de aula nesse tipo de trabalho. [...] Eu fiz, mas sempre tive essa gana, essa esperança que viessem as outras salas comigo, os outros professores e que fosse um trabalho mais coletivo, mais da escola. Aos poucos essa questão, pelo menos no meu período, nós conseguimos fazer alguns trabalhos mais coletivos. [...] essas formações nos ajudavam a ver colegas que também estavam nas suas escolas, muitas vezes fazendo esse trabalho meio individual. Isso nos fortalecia, porque você vê que não está sozinho. [...] às vezes você precisa mesmo entender que tem mais gente, até mesmo para não achar que tudo é tão ruim, nem tão bom. [...] esses cursos também nos ajudam, e as formadoras também ajudam nessas reflexões das nossas práticas, porque geralmente elas abrem espaços para as pessoas falarem um pouco sobre as suas práticas, como está sendo na sua escola, além de trazer esses conhecimentos que elas trazem. (Mônica, novembro, 2024).

Isso nunca foi problema para mim, recorrer às colegas que eu entendo como autoridade no assunto. Isso é muito importante para mim, não é porque ela ocupa determinada função que ela não é autoridade no assunto. [...] sempre quando eu tinha uma questão relacionada às questões étnico-raciais, consultava minhas colegas de trabalho. Inclusive, depois de formado, eu já tinha minha turma na escola quando pedi para uma colega para vir um dia trabalhar como se fosse estagiário dela. Fiquei algumas manhãs com ela, em sala, como se fosse estagiário, para ver a prática dela. Então, eu sempre tive essa humildade de “tocar para quem sabe”. (Bernardo,

novembro, 2024).

Para Magali, o impacto dessas formações é marcado pelas vivências pessoais e as construções teóricas ao longo de sua carreira. Para ela, a prática pedagógica nasceu da experiência direta com as violências do racismo estrutural vivenciado nas escolas enquanto pequena, e de sua resistência em transformar esses espaços num ambiente acolhedor e humanizador enquanto profissional da educação, encontrando um ponto de virada quando há o aprofundamento teórico e o diálogo com outras referências e perspectivas. É nesse encontro entre vivência e teoria que a educação antirracista ganha força, se consolida e se expande, conforme podemos observar a seguir:

Enquanto estava em sala de aula, sempre fiz educação para as relações étnico-raciais. Não sabia que era esse nome, mas acho que por ter sido uma criança negra nos bancos das escolas, ter sofrido muito com a violência racial, sempre fiz esse acolhimento às minhas crianças. Sempre optei por escolas de periferia, só que eu tinha um conhecimento das minhas vivências, das minhas interações. Não tinha a questão do estudo, de aprofundar, dos conceitos, da leitura. O que me ajudou muito a entrar no processo seletivo do MIPID foi essa questão dessa prática com as crianças, mas quando entro como formadora, vi a necessidade de aprofundar os estudos para poder fazer as formações. Eu tinha uma base de muitas coisas, porque sou do movimento negro desde 98 lá em Leme. Já era atuante, mas comecei as leituras, comprar os livros, conhecer os autores. O programa me ensinou muito nisso. Por exemplo, nas formações eu ouvia algumas palavras que não sabia o significado, então, me aprofundava, pesquisava. Isso ajudou bastante na minha formação. Foi uma virada de chave quando eu passo a ser articuladora descentralizada do programa. Tinham muitas professoras articuladoras de mais tempo de rede e de MIPID, as quais me formei com elas também. (Magali, dezembro, 2024).

Já Isabel e Erli verbalizaram sobre a complexidade para desenvolver um trabalho mais criativo e conectado à diversidade cultural, apesar das formações realizadas e disponibilizadas pelo programa, destacando os desafios de uma abordagem inicial que supere a fragmentação e se transforme em práticas pedagógicas consistentes, a saber:

É aquele negócio: Faça! Tá, mas faça como, entende? E aí as pessoas começam a fazer as coisas, como eu posso dizer, uma colega resolve experimentar o milho que faz parte da cultura indígena. Chama a colega do lado, que vai lá e experimenta o milho. A outra resolve fazer uma tinta lá do outro lado. Lê uma história, fala sobre grafismos e resolve fazer essa experimentação com as crianças. Então, assim, a gente fica começando, interrompendo, começando e interrompendo. (Isabel, outubro, 2024).

[...] na outra escola onde eu estava, apesar de desenvolver o trabalho já há algum tempo, me sentia um professor “ilha”. Era mais um trabalho solitário. Mesmo depois que a prefeitura tomou como proposta de rede, ainda sentia que as professoras trabalhavam mais para dentro das salas. Os trabalhos não circulavam, as sementes não germinavam, então, ficava um trabalho muito preso, dentro da própria escola. (Erli, novembro, 2024).

Saraiva (2009) destaca em sua dissertação três fatores fundamentais para que a temática das relações étnico-raciais sejam trabalhadas de forma contínua e transformadora nas

escolas: a conscientização e sensibilização das(os) profissionais, o papel da gestão no apoio e estímulo à equipe educativa e a implementação de políticas públicas permanentes pela Secretaria de Educação. Assim, avalia que a união desses fatores garantirá que o trabalho com as questões étnico-raciais vá além de iniciativas temporárias, tornando-se uma prática consistente e, como afirma a autora “não seja modismo passageiro” (Saraiva, 2009, p. 106).

Sobre as potencialidades, Isabel, Erli e Magali destacam os conhecimentos adquiridos das(os) formadoras(es), a quantidade de material disponibilizado, a sensibilização para as temáticas que envolvem os povos negros e os povos originários, contribuindo para uma mudança de visão das participantes após a participação em formações do Programa MIPID, citando os cursos realizados: “Questões étnico-raciais na Educação Infantil” de 2016 e “Canoas da Memória: Temáticas Indígenas”. Faz-se necessário ressaltar que, por ter sido ofertado nos últimos anos de maneira consecutiva, o “Canoas” foi uma das formações mais citadas pelas participantes Isabel, Erli e Magali, porém, tanto o Programa quanto a SME de Campinas ofereceram outras formações sobre as temáticas ao longo do ano de 2024, principalmente devido ao eixo norteador “Educação Antirracista”. Isto posto, Isabel e Erli salientam a importância da integração desses temas nos projetos desenvolvidos com as crianças, enquanto Magali reconhece a importância da temática indígena para um olhar mais crítico e um posicionamento de enfrentamento às desigualdades sociais, a saber:

[...] foi valiosíssima a possibilidade de ter acesso aos conhecimentos que elas trouxeram, desde os conhecimentos históricos. [...] A história revelada foi muito chocante para mim e até me trouxe bastante dor sobre vários aspectos, devido a tamanha violência que os indígenas sofreram. Me trouxe dor pessoal, mas ao mesmo tempo, elas também ofereceram conhecimentos que nos permitiram ampliar nossos conhecimentos, que são necessários para começar a iniciar um trabalho. (Isabel, outubro, 2024).

A formação de 2016 foi importante por dois motivos: primeiro porque foi possível ter essa sensibilização para a necessidade da temática, o olhar antirracista. Nós tivemos algumas informações específicas de Campinas, porque vivemos numa cidade extremamente racista e de história racista, e acaba não tendo essa noção. Segundo foi o trabalho final da formação. Ir até a própria escola e buscar ali todos os livros e materiais que pudessem trabalhar a temática ou que tivessem representatividade negra. Foi muito marcante quando percebemos a falta de material na época, o quanto pouco a gente tinha. [...] a falta de material e a falta até do olhar treinado para o quanto não tínhamos essa intencionalidade na escolha dos livros e dos filmes. [...] Foi importante poder trocar esses materiais, construir juntos esse acervo, fazer um investimento como pontapé inicial. A partir da construção desse acervo, nós começamos a pensar mais, olhar com mais atenção e depois, para além disso, desses livros, perceber que o trabalho com etnia ele não tem que ser só um projeto à parte, ele tem que permear todos os outros projetos da escola. [...] Em relação a formação do “Canoas”, que eu fiz depois, para mim foi muito significativa, porque a gente fala muito da lei 10.639, mas não fala da questão indígena [...] se esquece dos primeiros, daqueles que convivem conosco, apagados ao nosso redor. Então, foi importante ter um outro olhar para a necessidade do trabalho com a história e cultura indígena. [...]

no caso do “Canoas” tem ainda a questão mais rica. A primeira formação de 2016 era essencialmente professoras e monitoras da Educação Infantil. No “Canoas” haviam pessoas de todos os níveis. A gente pôde trocar muitas experiências. Pessoas do Fundamental, pessoas do Infantil, trocar olhares e vivências, então foi bem rico isso também. (Erli, novembro, 2024).

O “Canoas” foi maravilhoso. Ainda estou em construção do eixo dos povos originários, que me abriu muito a mente. Fui pesquisar, dialogando com as meninas que tem um conhecimento gigantesco! Em 2022, participei do Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas na Unicamp, e isso me fez querer fazer o “Canoas” depois. Quanta coisa preciso ouvir, aprofundar, entrar na luta também, né? Até participar desse encontro, me voltava muito para a população negra, e ouvindo a população indígena falar naquele encontro na Unicamp, percebi o quanto era importante também me aprofundar mais nessa questão indígena. O “Canoas” é um curso bem denso, tem muita pesquisa, muitas coisas para ler. (Magali, dezembro, 2024).

Ainda nos referindo às potencialidades, a participante Mônica defende, como professora Articuladora Central do Programa MIPID, a importância de cursos de formação continuada. No entanto, ela reconhece como um desafio a ser superado a dificuldade das(os) profissionais em manter constância nos encontros, afirmando que “[...] muitos reclamavam que não tinham como fazer o curso mais longo, mais denso, que é o ideal” (Mônica, novembro, 2024). Esse obstáculo pode estar relacionado à diferentes fatores como: a dupla jornada de trabalho dessas(es) profissionais mais a carga horária para a participação e realização dessas formações, as responsabilidades inerentes aos cargos de especialistas que podem comprometer a participação efetiva nos cursos durante o expediente de atendimento nas escolas, além do período em que essas formações são oferecidas, concomitante com a atuação dessas(es) profissionais nas unidades educacionais. Esses aspectos, somados a outros desafios elencados pelas(o) participantes dessa pesquisa, evidenciam a complexidade da adesão a essas formações, conforme podemos observar a seguir.

Prosseguindo com os desafios apontados pelas(o) participantes sobre as formações ofertadas em parceria com o Programa MIPID, Isabel destaca a tensão entre a expectativa de criar materiais didáticos para os bebês e as crianças pequenas e a abordagem do curso, com foco intenso em um determinado assunto. Ainda ressaltou a limitada oportunidade para o compartilhamento de práticas durante o período em que participou da formação, somada à duração prolongada do curso, mesmo com o apoio financeiro destinado a alguns docentes.

Erli avaliou positivamente a formação de 2016, porém, apontou que a iniciativa poderia ter alcançado toda a rede de ensino e não apenas um grupo de escolas. Sobre a formação na temática indígena, Erli salienta que, por ser um Grupo de Estudos e não um curso com formato linear, houve perda da continuidade para quem precisou se ausentar em algum período, referindo-se ao momento que não conseguiu vaga durante o processo de inscrições.

Por sua vez, Mônica traz relatos sobre episódios em que materiais culturais e

pedagógicos foram enviados às escolas e enfrentaram barreiras relacionadas à falta de formação adequada e ao racismo religioso. Mesmo diante do posicionamento contrário da equipe gestora, Mônica relata que utilizou esses materiais em sua prática cotidiana.

Bernardo verbalizou que o programa possui três grandes áreas de formação: questões relacionadas à população negra, indígena e cigana. Contudo, faz uma crítica pessoal em relação à inclusão da temática cigana no contexto do MIPID. A seguir, são expostos os relatos dos referidos participantes:

[...] o que mais me incomodou, que para mim é a parte negativa do curso, é que a proposta inicial eram duas. Talvez eu tenha me equivocado, mas o meu entendimento foi esse: que a gente, tendo acesso a esses conhecimentos, nós pudéssemos criar e compartilhar materiais de forma didática com as colegas, para que esse conhecimento se ampliasse a nível de poder oferecê-lo para as crianças de uma maneira simples, fácil, leve e gostosa, e que, ao longo dessas compreensões, essa apropriação desse novo conhecimento, da criação de um material. [...]um documento para a prefeitura pensando nessa temática, mas para mim, o que me pareceu, é que a gente ficou muito preso nas questões históricas. Fatos históricos, tanto do passado como das atualidades. Para mim, pessoalmente, ficou muito pesado! Porque a violência que envolve as etnias indígenas no país é muito grande ainda e não foi revelada, ela acontece o tempo todo. São coisas terríveis no meu modo de ver as relações humanas, e ficar sendo lembrada disso o tempo todo, toda semana, de quão violenta é a vida, do quão penoso é a vida de um indígena, e tendo que pensar, ao mesmo tempo, em lidar com todos os conhecimentos que a gente tem que preparar, propostas didáticas interessantes para as crianças, é muito pesado. Foi muito pesado para mim! (Isabel, outubro, 2024).

Não consigo pensar em pontos negativos na formação de 2016. Acho que foi muito bom em todos os aspectos. Talvez pensar que pudesse ter sido feita em nível de rede e não só uma iniciativa para um grupo. [...] em 2016 isso foi pontual para três/quatro escolas que estavam participando do grupo.

[...] Em relação ao “Canoas”, acredito que, poderia dizer que como era uma formação que foi seguindo por três/quatro anos, então, quem perdeu um ano, como foi o meu caso, a gente acaba perdendo um pouco. [...] Um curso tem o começo, meio e fim. [...] Como ele era um Grupo de Estudos, algumas coisas acabei perdendo por conta disso. (Erli, novembro, 2024).

Chegou na minha escola atabaques e berimbau. [...] Alguns materiais é legal você fazer uma boa formação, depois enviar o material. O que aconteceu? Foi colocado num quartinho esses materiais, porque teve o viés do racismo religioso. Atabaque é caríssimo! Atabaque e berimbau são caros, e foram para todas as escolas. Deve ter sido 2004/2005. Ficou num quartinho, guardado, até uma hora que foi roubado. Quando não guardavam, sumiam com as coisas. Teve um livro que chegou na escola, uma graça! [...] A história de irmãos gêmeos. Na aldeia, irmãos gêmeos são tratados com muita reverência, porque falam que se eles fossem contrariados viria uma maldição sob a aldeia [...] são os ibejis, né? [...] Não tinha nada de religioso nisso aí. [...]Eu cuidava da biblioteca e vi o livro em cima do armário. Vi a pontinha do livro e perguntei: O que esse livro está fazendo aqui que não está na biblioteca? Puxei o livro, olhei, li a história e fui perguntar para a OP. Ela falou assim: “Não, esse livro não vai para a biblioteca. Esse livro vai ficar aqui, porque vai dar muita polêmica, vai dar muito trabalho com as famílias.” Na época eu não tinha essa propriedade para poder conversar, discutir, problematizar com ela. Pensei: Então tá, mas vou levar para a minha sala e leio para as minhas crianças. Posso ser rebelde sem ela saber. Não levei o livro para a biblioteca, mas ele também não ficou em cima do armário. Hoje em dia eu já argumentaria com ela, entendeu? E se tivesse algum pai para questionar, falaria: Tem uma lei, que é a lei 10.639, que nos ampara e a gente vai trabalhar! (Mônica, novembro, 2024).

Poderia dizer que existem três grandes áreas de formação do MIPID hoje: a questão étnico-racial de negros, negras, afrobrasileiros e a população afro diaspórica é uma, a questão indígena é outra e a de ciganos é uma terceira. Acho essa dos ciganos um enxerto indevido no MIPID. Acho que isso subtrai a discussão étnico-racial, porque temos no Brasil noventa e nove crianças negras para cada cigana. Em 10 anos como professor, não tive uma criança cigana sequer e duvido que a criança cigana sofreria o que a criança negra sofre na escola. Então, acho um enxerto indevido essa questão dos ciganos no MIPID. Poderia ter um outro grupo que tratasse disso, mas não subtraindo recursos do MIPID. Sei que essa minha avaliação é muito polêmica e nem todo mundo concorda com isso. Das formações do MIPID, nunca fui às de ciganos, nunca me interessei. [...] acho que é um problema inexistente na rede para trazermos formação de fora e gastar recursos do MIPID com isso. [...] Então, sempre busquei as formações nas questões indígenas e questões étnico-raciais. (Bernardo, novembro, 2024).

Durante as entrevistas, foi possível observar nos relatos de Mônica e Magali que o Programa MIPID estava passando no ano de 2024 por um processo de reestruturação para atendimento às demandas de formações para as relações étnico-raciais nas unidades educacionais municipais de Campinas. Elas apontam os desafios que encontram em relação a esse processo. Enquanto professora Articuladora Central nesses últimos nove anos, Mônica revela que o maior desafio encontrado se refere ao tamanho da equipe de trabalho para a quantidade de serviço que precisa ser realizado. Expõe que, apenas uma professora afastada para realizar o trabalho é pouco e que, por isso, muitas demandas e atividades não são realizadas. Ressalta, ainda, que o pagamento de horas para os professores articuladores descentralizados tem um valor baixo, correspondente ao limite de horas determinadas na legislação municipal, e que seria necessário ter mais professores afastados da sala de aula para realizar o trabalho dentro do Programa, conforme explicita no seguinte relato: “Em cada uma das frentes que a gente tem, precisava de uma pessoa” (Mônica, novembro, 2024).

Sobre essa questão, a Lei nº 12.987/07, que dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público municipal, estabelece diretrizes sobre a jornada de trabalho das(os) docentes da rede municipal de Campinas, indicando que jornadas diferenciadas devem ser pagas de maneira proporcional. Além disso, prevê a possibilidade de participação em projetos compatíveis com a atuação das(os) professoras(es), desde que estejam em consonância com as normas da SME e respeitem o limite máximo de nove horas semanais, com remuneração calculada com base no padrão de enquadramento dessas(es) profissionais. Assim, a partir do que foi levantado junto aos profissionais da rede, verificou-se que não há uma tabela específica para pagamento dessas horas para professores articuladores descentralizados, formadoras(es) do Programa MIPID, uma vez que esse apoio financeiro pode variar de acordo com a situação dessas(es) professoras(es) prevista na legislação municipal. Já para os(as) docentes cursistas, o pagamento de horas-projeto varia de acordo com a oferta da formação,

não ultrapassando o limite máximo de quatro horas/aula semanais entre atividades presenciais e não presenciais, de acordo com as publicações no Portal Educa+ e no DOM. Cabe ressaltar que esse apoio financeiro está atrelado à algumas regras, das quais, nem todas(os) as(os) servidoras(es) são contemplados.

Para Magali, a reestruturação da equipe se torna necessária e urgente, além do formato da oferta dessas formações, conforme afirma:

[...] comecei a perceber que o MIPID precisava aprofundar um pouco mais. [...] Por exemplo: hoje em dia o MIPID tem os slides para uma formação que se monta. Vai para todas as escolas os mesmos slides, só que nós temos escolas em nível de letramento racial diferente. Tem escola que vai achar que está tudo bem, porque está começando. Tem escola que está num letramento racial mais crítico, ela vai achar que ficou muito raso. [...] precisa reestruturar o programa [...] tem poucas articuladoras, sempre teve. Fazer presencial em todas as escolas é difícil, porque faltam pessoas para isso. [...] Atender o que a escola precisa seria melhor, mas também é um movimento difícil. [...] Tanto que, esse ano como Articuladora fiz uma contagem, porque tive que responder um documento para o Ministério Público. Enquanto Articuladora Central fiz 22 formações presenciais nas escolas. [...] A nossa ideia, que já está quase fechada, é ter professores articuladores que irão sair de sala para que eles possam ter um tempo de dedicação ao programa para fazer essas formações presenciais e acompanhar mais as escolas, porque o que acontece, e isso é uma crítica das escolas, e minha nesse lugar de Articuladora Central, porque as coisas não mudaram ainda, continuam do mesmo jeito em 2024. No ano passado o MIPID foi em três NAEDs. Ele mandou *forms* para três NAEDs, mas são cinco. Esse ano ele mandou para os dois que faltavam. Para esses três que ele foi em 2024, ele ia voltar só em 2026. Em 2025 não terá diálogo com esses três NAEDs que ele foi. As escolas falam: “O MIPID vem uma vez e não volta”. Talvez ter esses articuladores fora da sala, consiga atender com formação nas escolas. Depois voltar e saber como reverberou essa formação naquela escola, pensar na necessidade da escola e voltar novamente, essa é a nossa ideia. [...] É um programa que está há 20 anos resistindo, mesmo com troca de governo, porque é um programa que tem um fundamento muito bom, pois as pessoas que passaram desde o começo, os 10 anos que a M. ficou, tem um fundamento muito bom, só que chega uma hora que é necessário pensar em reestruturação. Hoje nós temos quatro professoras articuladoras descentralizadas para atender a rede inteira. (Magali, dezembro, 2024).

Ressalta-se que Magali menciona alguns aspectos importantes sobre a relevância e a continuidade do Programa, mas também sobre a importância de ajustes na efetivação e no acompanhamento das propostas formativas junto às escolas.

Corroborando com as entrevistas apresentadas, Pereira (2015) revela uma lacuna significativa na percepção e nas práticas das professoras e professores da Educação Infantil ao não perceberem esse espaço como um lugar de tensões e conflitos raciais. Além disso, ressalta sobre a falta de formação específica para a temática na formação inicial desses profissionais, reforçando a importância da formação continuada que para as discussões sobre infância e raça, bem como o número reduzido de pesquisas que tratam da temática. Nas palavras da autora:

A formação de professores é a melhor ferramenta para construir uma escola plural e democrática, com educadores que compreendam seu papel, o papel da escola e as

muitas alternativas de que dispõem no sentido de enfrentar e vencer ideologias racistas. Através da formação de professores, é possível estabelecer novas visões sobre as populações negras estigmatizadas durante séculos, romper com as barreiras do senso comum no que diz respeito ao conhecimento das relações étnico-raciais, em um processo de reeducação dessas relações. (Pereira, 2015, p. 157).

Abordar as relações étnico-raciais na formação de educadoras(es) da Educação Infantil representa um desafio singular devido à complexidade e à delicadeza envolvidas na articulação dessas temáticas, como podemos perceber ao longo dos relatos apresentados. Esse contexto exige um programa de formação comprometido e atento às questões étnico-raciais, reconhecendo-as como parte fundamental do trabalho a ser desenvolvido com os bebês e as crianças pequenas. Um programa de formação com mais de 20 anos de existência, como o Programa MIPID, demonstra a importância de que o tema seja trabalhado de forma contínua, reafirmando que a educação antirracista não pode se restringir a iniciativas pontuais ou isoladas, fazendo com que as práticas pedagógicas se tornem mais consistentes.

A seguir, discorreremos sobre as potencialidades e os desafios do trabalho com a temática com os bebês e as crianças da Educação Infantil.

3.3 Potencialidades e desafios do trabalho com o tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil

*É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.
(Provérbio africano)*

Este tópico aborda os desafios e potencialidades do trabalho com o tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil, conforme eixo norteador descrito no Quadro 3. Busca-se refletir sobre as compreensões das(o) profissionais acerca do trabalho na EI, apresentando dados que ilustram os impactos dessa temática na prática pedagógica, a partir das entrevistas realizadas.

Diferentes perspectivas emergem ao se abordar o trabalho realizado na Educação Infantil campineira. A professora Isabel destaca a potencialidade de integrar a musicalidade africana e as artes indígenas nas práticas pedagógicas. Para Erli, o conhecimento adquirido através dos cursos realizados se torna potente quando alinhado à intencionalidade pedagógica e aos projetos desenvolvidos ao longo do ano. Mônica enfatiza a relevância de abordar as relações étnico-raciais, mesmo diante da insegurança que as(os) educadoras(es) possam sentir, ressaltando a importância de narrar a história sob o olhar daqueles que foram privados de seus direitos, quebrando estereótipos enraizados em nossa sociedade. Bernardo, por sua vez, acredita no potencial desenvolvido em cada unidade, respeitando as singularidades presentes em cada turma. Assim como Magali, que cita o conhecimento adquirido através do programa, o qual

reverberou em suas práticas com as crianças, a saber:

Nesse ano de 2024, mesclei o trabalho da temática indígena com africanidades, porque acho que a diversidade, que essas duas temáticas, elas nos trazem essa questão do humano. Essas temáticas são as que mais representam as pessoas que são discriminadas e sofrem preconceitos na nossa sociedade brasileira. Quando conseguimos abordar esse assunto na escola, falar sobre isso, falar sobre as diferenças, que tudo bem a gente ser cada um do jeito que é, que a gente pode viver sendo quem a gente é e aceitando o outro. Se isso realmente se torna uma coisa interna, verdadeiramente, acho que a vida fica mais fácil. Porque você pode ter o conhecimento que for, mas se você não conseguir se relacionar de forma humana com as pessoas, o essencial você não tem. (Isabel, outubro, 2024).

Procurei, dentro do projeto da turma, do tema de interesse deles, trazer materiais e possibilidades a partir da temática. Então, fosse a minha turma do “Lobo”, eu trouxe diferentes versões, diferentes possibilidades de “Chapeuzinho Vermelho”. Releituras, as histórias clássicas ou, dentro do tema, pesquisamos: Tem lobo na África? Tem lobo aqui. O lobo-guará é um nome indígena. Então, a gente vai trabalhando com eles. [...] Teve uma outra vez que éramos a turma da “Fruta”. [...] trouxe várias lendas e contos a partir das frutas. Dentro de cada tema de interesse das crianças busquei [...] as lendas africanas, as lendas indígenas. Podemos trabalhar a partir de brincadeiras ou através das histórias que tenham personagens com representatividade negra, indígena. Sempre tive esse cuidado [...] tento ter uma visão menos eurocêntrica. (Erli, novembro, 2024).

Não posso ser aquela que vai negar essa história para os meus pequenos. Tenho que ser aquela que vai contar essa história aos meus pequenos. Errei? Muito! Eu falo para os professores, os educadores: Não pensem que vocês vão acertar de primeira. Lembrem-se das experiências que tiveram em tudo na vida [...] as primeiras vezes não sai legal. A mesma coisa com meus primeiros trabalhos sobre as relações étnico-raciais, não saíram legais. Hoje, avaliando, mas eu fiz! Hoje posso olhar para trás e falar daquilo que fiz [...] Uma sementinha já plantei naquelas crianças, naquela época em que eu trabalhei. Então, cada ano que você vai trabalhando, vai melhorando. [...] as sementes vão ficando de melhor qualidade, né? Acredito que, ao ter esse conhecimento, ter acesso a esses conhecimentos, esse conhecimento te transforma. Ao te transformar, você muda também a sua visão de mundo e as suas práticas. Não dá mais para você olhar para aquilo que você fazia da mesma maneira. [...] Nesse movimento, fui tentando trazer para as crianças esse outro olhar, dessa África que a gente não tinha nem ideia. Essa questão de reino, poder, riqueza, isso aí a gente nunca nem imaginava. Trazer isso para as nossas crianças, isso é maravilhoso! A minha geração cresceu acreditando que, primeiro, parecia que o negro só existiu enquanto escravizado. Parece que não existiu antes disso. Você trazer essa imagem do que já existia antes, e que existia de uma maneira tão potente, é outra coisa. (Mônica, novembro, 2024).

Cada um na sua unidade, cada um com sua respectiva turma e famílias das crianças, acho que a gente consegue ir construindo um mundo mais permeável à diversidade. Não temos que inventar para apresentar, a diversidade já está no mundo, só não enxerga quem não quer enxergar. [...] Quero ter a possibilidade de criar uma creche onde todo mundo se sinta acolhido, sem medo de frequentar. [...] Para as famílias eu dizia que na Educação Infantil a gente ensina cidadania: é aprender a conviver com o outro, respeitar a vez de falar e ser ouvido, de compartilhar o brinquedo, compartilhar o material, isso é cidadania. Você quer que a criança aprenda a ler e escrever? Ela vai aprender, ela vai se cansar disso com dois anos de Fundamental, pode ter certeza. Então, deixa a criança brincar, aproveitar a Educação Infantil, sabe? Na creche, nesse microcosmo, onde as crianças negras se sintam seguras [...] criar um microcosmo nos CEIs, nas nossas respectivas turmas, onde todo mundo se sinta acolhido e à vontade para ser quem é. (Bernardo, novembro, 2024).

É muito importante, porque os diálogos são muito ricos. Até vir para Campinas, eram diálogos que eu não tinha quando trabalhava em outras redes, de trocas com pessoas nos TDCs, com a escola. Aqui em Campinas sim, pude ter esses diálogos e essas trocas.

Muitas coisas que trabalhei com as minhas crianças conheci através do MIPID: pintores, livros, com as meninas que tinham muita prática no MIPID, e pude aplicar com as minhas crianças, do meu jeito, conhecendo a subjetividade da minha turma. [...] O trabalho com o livro “Tinga-tinga” foi sensacional! Levei o globo para a sala, mostrei o continente africano, a Tanzânia, que foi o lugar que ele nasceu. Foi muito engraçado porque uma das crianças perguntou: “Será que a diretora leva a gente para passear lá?” Falei: Vamos ver quanto tempo demora. Pesquisei e falei para eles: Ah, é muito longe. Nem se a diretora tiver dinheiro a gente consegue chegar rápido lá. Depois fizeram releituras de quadros. Teve também aquele livro “O Lelê”. Escutei a música, que eu conheci também numa formação do MIPID. Uma outra professora articuladora descentralizada, quando eu fazia as formações com ela, começou a colocar como música de acolhimento e eu amei a música. Fui pesquisar e coloquei para as minhas crianças, na sala. (Magali, dezembro, 2024).

Os relatos apontam para uma variedade de práticas educativas possíveis junto às crianças, para olhares atentos e voltados ao trabalho com a diversidade na Educação Infantil, a partir do respeito à história e à identidade das pessoas e crianças negras e indígenas.

Para promover uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva e antirracista, é essencial compreender o currículo como uma fonte rica de possibilidades para abordar a diversidade racial, social e cultural existente em nosso país. Dias (2006) reafirma essa questão quando explicita que reconhecer e incluir diferentes perspectivas no currículo é um movimento ético e social, considerando que

[...] o maior número de pessoas que compreendam o currículo da educação infantil como fonte inesgotável da qual jorram possibilidades de matar a sede existente na educação brasileira de conteúdos que transmitam conhecimentos positivos sobre os povos negros e indígenas e que os considerem conhecimentos absolutamente indispensáveis para que nossa sociedade possa eliminar o racismo, o preconceito e a discriminação. (Dias, 2006, p. 102).

Quando questionadas(os) sobre os desafios enfrentados no trabalho com a temática, Mônica e Magali destacam novamente a dificuldade de conduzir essas práticas sem a participação de toda a equipe, essa falta de envolvimento coletivo que muitas vezes compromete a consistência e profundidade das ações desenvolvidas na Educação Infantil, enquanto Bernardo salienta a reprodução de estereótipos negativos em histórias que não são devidamente avaliadas pelas(os) educadoras(es), como pode ser observado nos relatos abaixo:

O maior desafio é o trabalho coletivo. Lá na minha escola a gente conseguiu, ao longo de alguns anos. É uma escola pequena, de três salas. Ao longo dos anos nós conseguimos realizar esse trabalho coletivo no período da tarde. [...] O período da manhã com o período da tarde, a gente nunca conseguiu fazer esse trabalho coletivo. [...] Então, acho que o maior desafio é esse, o trabalho coletivo. Acho que é algo muito fundamental para a educação como um todo, e para a educação das relações étnico-raciais, porque a cultura negra, indígena e cigana, ela está fundada na coletividade.

Um dos princípios dela é o coletivo, e se a gente conseguisse trazer isso para a educação, essa questão do coletivo. Tinham os projetos de sala, mas não um projeto que fosse da escola, e acho que esse é um desafio de muitas escolas. Um projeto da escola. Isso é um ganho que algumas escolas estão conseguindo fazer, que é muito legal. Faz toda diferença a escola que trabalha coletivamente um projeto ao longo do ano. (Mônica, novembro, 2024).

O desafio foi em relação a equipe. Quando chego em Campinas, do plano de ação, a nossa OP passou para sugerirmos o que nós gostaríamos de ter de formação. Depois que juntou de todo mundo, falei que gostaria de ter uma formação sobre a educação étnico-racial e fiquei muito espantada quando falaram: “Nós já tivemos algum tempo. Não precisa mais”. E, realmente, naquele ano nós não tivemos formação nessa temática. Foi uma coisa que me chocou bastante! A equipe era muito bacana, mas a gente não dialogava sobre esse assunto, então meu trabalho era muito solitário. Tanto que quando tinham as mostras de trabalhos das crianças, sobre a educação étnico-racial eram os meus, da escola inteira. [...] As meninas me ouviam, mas na hora de realizar o trabalho, era solitário. A gestão me apoiava, no sentido de comprar os materiais. A educação antirracista é responsabilidade de todo mundo e não só da professora negra que está na escola. (Magali, dezembro, 2024).

A pessoa só traz o Monteiro Lobato e acha que está cumprindo com a pauta. Não está! Ela está piorando, entendeu? Não tem essa de boas práticas em educação antirracista. Se não for boa, está reproduzindo os estereótipos, reproduzindo os preconceitos. A tia Anastácia sendo humilhada é pior. (Bernardo, novembro, 2024).

As falas destacam a falta de um projeto ou ação coletiva da equipe escolar, sendo que Magali salienta seu trabalho individual e “solitário” na escola. Bernardo também ressalta a importância do trabalho com a temática na rede municipal de ensino, que no ano de 2024 trouxe como eixo norteador a “Educação Antirracista” para todas as escolas de Campinas, mas que é necessário “insistir sempre para não ser um assunto episódico na escola ou na rede” (Bernardo, novembro, 2024).

Gomes e Araújo (2022) defendem que as crianças negras devem ser vistas como sujeitos de direitos e experiências, não apenas marcadas pelo sofrimento do racismo, mas também de práticas culturais e sociais de resistência e afirmação de suas identidades.

É importante que as pesquisas no campo das infâncias, ao destacarem a especificidade das infâncias negras considerem as crianças negras como sujeitos de direitos, de conhecimento, de práticas e de experiências étnico-raciais. Compreendam-nas e destaquem que a sua subjetividade não se constrói apenas via o sofrimento causado pelas experiências com o racismo, mas também por meio de formas criativas e corajosas de lidar com as artimanhas racistas. E destaquem as experiências dessas crianças como sujeitos culturais e sociais que criam e recriam a sua existência, mesmo em situações duras de desigualdades que a elas impõem desde tão cedo o árduo aprendizado de luta pela sua própria sobrevivência. (Gomes e Araújo, 2022, p. 16).

Em relação aos povos originários, Munduruku (2016a), salienta a importância da tradição oral para a identidade das crianças indígenas afirmando que se “[...] alguém quiser compreender minha cultura, comece a ler nossas histórias, comece a sintonizar com os nossos heróis, comece a vivenciar nossa poesia!” (2016a, p. 40). Ambos os autores evidenciam a

relevância de práticas que valorizem as culturas negras e indígenas nas escolas como parte fundamental no processo de reconhecimento e pertencimento.

Observa-se no provérbio africano “é necessário uma aldeia inteira para educar uma criança” a potência da coletividade no processo educativo das crianças. Munduruku (2016b, p. 27) nos leva à reflexão quando enfatiza que “[...]depois que me tornei um menino-quase-homem, descobri que não é bom viver só. A natureza não vive só. [...]Comum unidade. Comunidade”. Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação, especialmente quando nos referimos às questões étnico-raciais, deve ser um esforço coletivo, que envolve tanto a valorização das tradições e saberes dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, quanto do compromisso e a responsabilidade das(os) educadoras(es). Pinheiro (2023) complementa essa visão ao destacar a importância da legislação e do engajamento consciente dos(as) educadores(as), afirmando que:

A lei é um mecanismo importante, principalmente na diminuição do desgaste energético por parte da militância. Você, professor antirracista, não deve abordar em sala de aula a cultura africana, afro-brasileira e indígena pela obrigatoriedade legal, mas sim pela consciência de reparação histórica. Entretanto, a lei é importante, pois, onde a consciência não chega, a obrigatoriedade legal age. (Pinheiro, 2023, p. 82).

Isto posto, compreende-se que equipes comprometidas com a construção de uma educação de qualidade devem reconhecer a potência do trabalho coletivo, envolvendo todas as pessoas que interagem e convivem diariamente com os bebês e as crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. Esse entendimento torna-se ainda mais essencial ao abordar temáticas fundamentadas na coletividade, buscando promover práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e transformadoras.

No próximo tópico pretendemos apresentar relatos de vivências marcantes nas práticas pedagógicas com os bebês e as crianças pequenas da Educação Infantil do município de Campinas/ SP e quais foram os impactos para as(o) profissionais que atuam nesse segmento.

3.4 Vivências: relatos dos impactos na prática profissional

Somos mais do que as pessoas pensam, somos seres sociais e por tanto diferentes, e complexos também, não somos a caricatura do “índio” que conhecemos no Brasil.
(Alice Pataxó)

Neste tópico busca-se abordar as vivências referentes às práticas profissionais significativas acerca das relações étnico-raciais, conforme eixo norteador descrito no Quadro 3, que trata sobre a compreensão das(o) profissionais sobre a prática e seu trabalho na Educação Infantil. A perspectiva deste trabalho consiste em investigar as vivências que impactaram a

prática pedagógica no trabalho com os bebês e as crianças pequenas.

Isabel, em seus relatos, expressa o entusiasmo pelo trabalho com músicas africanas na Educação Infantil. Destaca que as batidas desses ritmos conectam-se com o corpo, o que auxilia as crianças no entendimento da proposta de corporeidade e musicalidade de forma mais significativa. Afirma ainda que as crianças absorvem de maneira natural os conceitos da temática indígena, que neste caso foram apresentados pelos formadores indígenas que estiveram na escola, contratados pela equipe gestora. Também verbaliza que essas abordagens promovem mudanças positivas nas interações e nas posturas das crianças.

O que venho percebendo com isso é que o ritmo das músicas africanas, é um ritmo do próprio corpo. Aquela batida que tem na música, é como se aquele som conversasse com o próprio corpo, sabe? Com o ritmo do seu corpo, talvez até dos seus órgãos internos. Os próprios órgãos, eles também tem um ritmo. Isso é uma das coisas que, para mim, foi incrível! Perceber que, trabalhar ritmo, trabalhar corpo, é uma coisa que é super possível, e muito mais fácil do que parece ser.

[...] Outra coisa que percebi, agora já com a temática indígena, é que, para as crianças, eu tinha essa dúvida quando comecei a estudar, aquilo que parece para os adultos difícil de compreender, nem sempre é. Às vezes, por exemplo, um conceito novo, índios – indígenas, para as crianças elas tiram de letra! Não é um negócio que está ali, engessado. “Ah, não é índio? É indígena. Tá ótimo.” E eles até corrigem quem fala de maneira diferente, sabendo explicar o motivo. Percebo que os conceitos, para as crianças, elas absorvem de uma maneira muito simples, muito fácil e, quando a gente acha que não vai ser possível, sem nem se arriscar a fazer, é um engano, porque você está impedindo que aquelas crianças consigam se apropriar de novas possibilidades de compreensão da vida. [...] percebi que, com a vinda desses formadores indígenas para a nossa escola, muitas coisas foram desmistificadas, sobre essa visão do indígena. “Você veste roupa?” Eles tem alguns ornamentos próprios de cada etnia. [...] essa possibilidade de perceber o outro, que é muito diferente do que eu sou, acho que é uma oportunidade para as crianças de aprender a lidar com as diferenças, com a diversidade, e isso muda muita coisa, né? Das relações até na sala. (Isabel, outubro, 2024).

Dando continuidade às propostas em sua turma, Isabel aponta que a partir das formações realizadas no Programa MIPID, de conversas com os formadores indígenas que estiveram em sua escola, propôs às crianças de sua turma a construção de um texto coletivo sobre a vida dos indígenas, fazendo comparações entre a realidade dos povos originários com a realidade das crianças, destacando o pouco contato de sua turma com a natureza. “Perceber que a natureza não é tão hostil quanto dizem” (Isabel, outubro, 2024). Isabel afirmou ainda que isso reverberou em reflexões sobre convivência respeitosa com a natureza, além de originar um projeto sobre insetos, incentivando a familiaridade e o respeito com a cultura indígena, conforme relatado:

E tem um dos livros que a gente leu que fala que os indígenas aprendem a ouvir os sons da natureza, ouvir a voz da floresta, a voz do rio. Isso é muito bonito, né? Porque é uma maneira de se conectar com algo que você, até então, não entendia como valioso. Acho que essas construções que nós fizemos foram muito importantes para as crianças. [...] acredito que isso também é resultado dessas aproximações que a gente

vem fazendo, que venho tentando construir com eles ao longo do ano. [...] Ouço relatos de colegas, em outras escolas, com questões de preconceito entre as crianças, preconceito de raça, inclusive de discriminação. Não tive isso na minha sala, porque desde o começo do ano eu sempre, é uma coisa que é própria do meu trabalho, trabalhar as diferenças para mim faz parte do trabalho. Sempre estou trazendo um livro, uma leitura, uma conversa sobre as diferenças e, nesses últimos dois anos tenho trabalhado também as questões das emoções. [...] As pessoas tem demonstrado situações de muita raiva, de muito ressentimento, e quando a gente não sabe lidar com os nossos sentimentos, a gente sabe que o resultado acaba não sendo bom. Saber lidar com os nossos sentimentos e com o outro torna a gente mais capaz de compreender o outro, de aceitar os limites do outro, mesmo que a gente não entenda. Acho que a questão da temática indígena vai além do que é a cultura, porque quando você vai estudando a cultura indígena, você percebe que existe um interesse pela humanidade. Que a humanidade deles é o que tem de maior valor ali. (Isabel, outubro, 2024).

Sua vivência sobre a prática pedagógica traz elementos subjetivos marcantes indicando um movimento de apropriação de conteúdos que implicam uma modificação na forma de compreender e atuar na abordagem dessas temáticas. Considerando a definição de vivências apresentada nesta pesquisa, mesmo que Isabel não tenha verbalizado de maneira explícita, há elementos constitutivos de emoção, sentimento, empatia, respeito, de algo que a marcou emocionalmente, reverberando em uma mudança de perspectiva e postura, corroborando com uma visão de transformação entre sujeito e meio.

Isabel reforçou ainda que um dos projetos desenvolvidos na sua turma, no ano de 2024, foi sobre a diversidade étnico-cultural dos pais, pesquisa realizada em parceria com as famílias de sua turma sobre a origem étnica e regional dos familiares. Isso vem salientar a dimensão do trabalho realizado para além das crianças da EI, que teve como base teórica a formação em parceria com o Programa MIPID. Nota-se, a partir das falas de Isabel, que a formação trouxe a possibilidade de uma compreensão mais ampla sobre as várias dimensões da temática das relações étnico-raciais, em especial, sobre os indígenas, trazendo uma mudança de perspectiva sobre a realidade desse grupo, o que trouxe impactos em sua ação junto às crianças. É possível perceber um movimento de resignificação, pois a participante expõe inúmeras reflexões, atreladas à prática, envolvendo o reconhecimento de sentimentos, a abordagem das diferenças e a valorização da diversidade da humanidade.

Embora haja o entendimento de que as vivências possam vir vinculadas a sentimentos positivos, situações negativas podem impulsionar para que as práticas sejam resignificadas e se transformem em vivências. Dito isto, apresentamos a seguir as falas de Erli e Mônica, onde há descrições de ações realizadas na prática pedagógica que denotam uma mudança de perspectiva dos sujeitos envolvidos (crianças e docentes), evidenciando o papel crucial da Educação Infantil nesse processo. “Em um contexto de racismo e desigualdades, a Educação Infantil tem um papel importante, ao possibilitar práticas de intervenção em diversas realidades

tão desiguais” (Pereira, 2015, p. 39).

Erli evidencia em sua fala a necessidade de um trabalho contínuo com as famílias para desconstruir estereótipos e preconceitos relacionados às questões raciais. Focaliza atividades propostas que se revelaram como resistência contra a associação de conteúdos culturais africanos a aspectos negativos, como segue:

No ano retrasado nós tivemos uma situação, que nós pedimos para as famílias fazerem o autorretrato das crianças. Nós tivemos o olhar de que muitas famílias, ainda que de crianças negras, retratavam as crianças loiras de olhos verdes, e isso fez com que a gente pensasse mais ativamente em fazer uma proposta com as famílias, com empréstimo de livros específicos da temática. Usamos o que a prefeitura comprou, a “Coleção Mostarda”, e alguns outros livros, e mandamos para casa. Nesses empréstimos semanais voltavam algumas falas das crianças. Por exemplo, o livro “Amoras” do Emeida, que ele menciona o Obatalá. “Ah, esse livro é do demônio” ou “Mas só fala de África agora?”. A postura foi, todas as vezes que houve uma situação assim, convidar a família para conversar, não deixar a fala se perder. Convidar a família, chamar, pontuar, explicar o trabalho, abrir o livro com a família, mostrar que o livro não é do demônio, que a história é bonita, que não tem nada a temer e destrinchar, dar nomes aos “bois”. Olha, pela lei tal coisa é racismo religioso. A gente tem tido menos pudor de usar as palavras corretas. (Erli, novembro, 2024).

Destaca o impacto positivo da representatividade racial na Educação Infantil, tornando-se vivências marcantes para crianças e profissionais da educação. Aborda o encantamento das crianças ao se identificarem com personagens de histórias, além de citar também a preferência por brinquedos que antes eram desprezados, reforçando que, com a visibilidade de práticas pedagógicas e seminários da rede, percebeu ser possível trabalhar a diversidade racial desde a tenra idade, superando receios iniciais, conforme relata:

As crianças se encantaram! É uma delícia a gente poder ouvir, quando a gente conta o “Pretinha de Neve e os Sete Gigantes”. “Ela parece comigo”. “Olha, sou eu!” Ou a outra criança vir e falar assim: “Olha que linda! Ela parece a fulana”. Então, ter a mudança de olhar.

[...] Você vê a disputa pela boneca negra agora, e não o contrário. Essas crianças brigavam para ver quem ia ficar com a boneca loira.

[...] Acho que da minha outra escola, que eu trabalho com os pequenos, tenho aprendido a cada dia o quanto é possível fazer esse trabalho desde o berçário. Agora que a gente tem a publicização dos trabalhos das outras escolas, e das professoras também nas redes sociais e no seminário, o quanto é possível fazer esse trabalho desde a mais pequena infância. Dá para trabalhar, sim! Porque antes a gente ficava com receio. (Erli, novembro, 2024).

Já o relato de Mônica traz reflexões significativas sobre o racismo estrutural e religioso presentes na Educação Infantil. Situações como a exclusão de manifestações culturais de religiões de matriz africana, em contraste com a aceitação de expressões de outras religiões, revelam práticas discriminatórias, a saber:

Teve uma fala de um gestor. Essa fala me incomodou demais! [...] Sobre essa questão do racismo religioso, ele falou assim, sobre a roda na Educação Infantil: “Ah, se um

aluno chega na roda e quer cantar uma música, a gente deixa”. Falei: É, realmente a gente deixa cantar. “Mas, se ele vier cantar um ponto, um ponto de umbanda, a professora tem que intervir”. Perguntei para ele: Mas e se fosse um louvor? Respondeu: “Louvor tudo bem, mas se fosse um ponto da umbanda ou do candomblé a professora precisa intervir”. [...] Era outra pessoa que estava dando a formação e eu não podia ficar interferindo na formação da outra pessoa, mas aquilo me incomodou de um jeito! Cara, não pode! Não pode! Cadê o direito da criança?

Além disso, salienta sobre a questão do cabelo das meninas negras, retratando como a perpetuação de estereótipos e o tratamento desigual nas escolas reforçam a discriminação racial. Mônica apresenta situações evidenciadas por ela enquanto professora e, posteriormente, como Professora Articuladora do Programa MIPID, onde educadoras e educadores prendem os cabelos das meninas negras, enquanto deixam soltos os cabelos das meninas brancas, fazendo críticas ao racismo presente no ambiente escolar, a saber:

Um dos racismos que mais acontecem nas escolas é sobre a mulher negra e sobre o cabelo da mulher negra. Esse é um dos racismos que mais acontecem na escola desde a Educação Infantil, porque o racismo religioso, quem é do candomblé ou da umbanda, geralmente esconde isso, infelizmente. [...] a gente sabe que muitas pessoas do candomblé e da umbanda, na verdade, são pessoas brancas, muito mais do que pessoas negras, mas as pessoas brancas que são do candomblé ou da umbanda sofrem um racismo como se fossem pessoas negras, porque eles estão professando uma fé que é de origem negra, então, elas vão sofrer esse racismo também. A questão do cabelo da mulher negra nas escolas é um ponto que a gente sabe que nossas crianças sofrem bastante. A gente vê que ou não põe a mão, ou não penteia, ou não quer mexer, ou vai ver esse cabelo solto e diz “Tinha que prender”, sendo que todas as outras meninas estão de cabelos soltos. Vê um black “Não pode”, entendeu? São várias coisas assim, várias! Se você vai prender o cabelo da menina negra, vai ter que prender de todas as meninas. Todas elas! Agora, se você não vai prender de todas elas, então você vai deixar o cabelo da menina negra solto, como ela está. Sabe, essas reflexões para as pessoas entenderem que, se você vai prender apenas o cabelo da menina negra, está cometendo racismo. É um comportamento racista! [...] A hora que você tem um tratamento diferenciado para aquela pessoa, em decorrência do seu pertencimento racial, isso é racismo. (Mônica, novembro, 2024).

Para Gomes e Araújo (2022, p. 17), o processo de construção da identidade racial geralmente é complexo, afirmando que muitas crianças “cresceram em um processo tenso de negação, aceitação e ressignificação do ser negra/negro até se tornarem adultos e adultas com orgulho do seu pertencimento étnico-racial”.

Silva (2015, p. 192) salienta que o ideal de branqueamento ocupa um lugar significativo nas interações que ocorrem na Educação Infantil e ressalta que “[...] a cor e o cabelo são os principais protagonistas do preconceito racial”.

Magali reforça essa questão quando cita em sua entrevista que “a educação antirracista é você mediar para que as crianças brancas cresçam e se tornem adultos antirracistas, senão não funciona, o racismo continua sendo naturalizado. E fazer a criança negra querer ser e gostar de quem é.” (Magali, dezembro, 2024). Nesse sentido, a formação se torna

imprescindível, uma vez que está vinculada ao favorecimento da construção da autoestima dos bebês e das crianças pequenas da Educação Infantil.

Durante a entrevista, Mônica reflete sobre como um olhar atento às crianças é capaz de transformar a prática pedagógica. Nesse sentido, seu relato traz uma vivência que impactou positivamente uma criança, quando teve a percepção de que a questão do cabelo também se apresenta como um estigma para a construção da identidade racial dos meninos negros. Práticas que, segundo ela, que foram ressignificadas através de formações realizadas, buscando fortalecer a autoestima das crianças negras, permitindo que se sintam representadas, valorizadas e acolhidas no ambiente escolar.

A prática vai mudando tudo. Acho que a gente vai mudando os olhares, nosso modo de ouvir, de olhar, de perceber as coisas, e alguns incômodos, que talvez antes passasse despercebido e que não passa mais, né? Nem sei se você já me ouviu falando isso, nem sei se vou ser repetitiva, mas é uma história que me marcou bastante, de um aluno meu. Ele, três anos, virou para mim e falou no começo do ano, na hora em que estamos trabalhando identidade na Educação Infantil [...]Aquele trabalho que todo mundo faz no começo do ano. Ele virou para mim, um menino negro, falou assim: “Bonito, professora, é cabelo raspado”. Isso me fez um incômodo. Talvez uma outra pessoa ouvindo isso não ia se incomodar nem um pouco, porque cabelo de jovem negro raspado é muito comum. Você vê jovem negro de cabelo bem baixinho, raspado na máquina zero, bem raspadinho, mas, para mim, naquele momento me causou um incômodo. Eu fiquei assim: Nossa, gente, mas um menino de três anos com uma certeza tão grande de que bonito é cabelo raspado? E esse incômodo me fez [...]focar um pouco mais dentro da questão da identidade nos cabelos. Isso foi na copa de 2010, que foi na África do Sul. Falei assim: Vou trazer cabelos de meninos negros diferentes. Nós estávamos montando um painel com imagens com diversidades e pensei: Vou trazer cabelos de meninos negros diferentes. Só que, na época, não achava. Revista, não achava. Internet, não achava. Achava as meninas negras, mas não achava os meninos. [...]Desisti dos meninos e fui para os homens. [...]tinha muito Lázaro Ramos. Ele vive mudando o cabelo. Lázaro Ramos de todos os jeitos e os rapazes estavam usando, na copa, os cabelos muito diferentes. Na época estava usando muito moicano, aquele raspado do lado e altinho no meio, e as tranças coloridas. No painel logicamente não tinham só homens negros ali. Fiz um painel baixo porque eles tinham três anos, e fui colocando lá. Dia a dia a gente ia colocando mais imagens ali, montando diferentes cabelos e íamos conversando um pouco sobre isso. [...]Teve um dia que ele chegou com o cabelo cortado de moicano. Ele disse: “Olha professora”, virando todo orgulhoso. “Olha, cortei meu cabelo. Olha como eu tô bonito”. Nossa, você está lindo! Para mim foi uma realização! Pronto, estou satisfeita, no sentido de: Eu quebrei essa certeza desse menino, porque eu trouxe outras possibilidades. [...]E era isso que eu queria passar, era essa mensagem para ele.

As formações foram criando em mim a escuta e o olhar atento, que vão trazendo incômodos, que vão nos instigando a mudar as nossas práticas. Essa fala dele veio e me trouxe isso. Às vezes a gente fica tão preocupada com as meninas, é que realmente isso acontece muito com as meninas, e esquece que os meninos também passam por essas situações, de achar que os cabelos deles não são bonitos, que eles não são bonitos. A nossa prática acaba sendo muito mudada se você tiver esses olhares mais atentos. (Mônica, novembro, 2024).

Bernardo, por sua vez, traz dois relatos que demonstram a complexidade da identidade racial na Educação Infantil e o quanto isso pode afetar de maneira negativa crianças e adultos. O primeiro aborda a rejeição e não identificação de uma criança negra ao se deparar com

fotografias de mulheres negras, relacionando o tom de pele à criminalidade, enquanto estava como professor, e outro sobre racismo entre crianças – uma branca e uma negra, e como foi sua intervenção como orientador pedagógico, conforme relata a seguir:

[...] que me deixou muito sentido, foi quando mostrei fotos de casais héteros e homoafetivos de todas as cores de pele para as crianças. Quando apareceram duas mulheres negras, uma menina negra falou: “Elas são bandidas”. Perguntei: O que elas são? Pensei que a resposta seria: “Namoradas”, a resposta esperada, mas ela falou: “Bandidas”. Perguntei: Por que você está dizendo isso? Ela não respondeu ou não quis responder. [...] levei a questão para a mãe. Falei: Olha, mostrei essa foto e ela falou que as mulheres são bandidas e não quis me dizer o motivo, e eu queria saber se você sabe me dizer o porquê ela disse isso. O que ela assiste na televisão em casa? A mãe respondeu: “Olha, tudo que ela assiste é Carinha de Anjo”. É uma novela que não tem uma pessoa negra, pelo menos não em papel de protagonismo. Não tinha uma pessoa negra sequer na novela, nessa “Carinha de Anjo” e, se tivesse, provavelmente estaria na posição de subalternidade. Ela não tinha nenhum exemplo positivo que pudesse se espelhar na televisão. Ela aprendeu, de alguma forma, que pessoa negra era bandida. Isso foi péssimo! Coloquei para a mãe e no final a criança não terminou o ano comigo. A família deixou a escola meio que subitamente e sumiram do bairro. Aí não sei o que é feito dela hoje, mas me marcou, muito pesado! Uma pessoa da mesma cor de pele dela era bandida. (Bernardo, novembro, 2024).

A segunda parte do seu relato apresenta uma situação de racismo entre um menino branco que, embora tenha familiares negros, apresenta postura depreciativa com uma menina negra por seu tom de pele, e como isso trouxe indignação para o entrevistado, a saber:

No ano passado enfrentei a situação mais difícil, que nunca tinha enfrentado como professor. Nunca tinha visto uma criança ser racista com convicção! A professora tinha levado um menino para a sala da direção porque ele, na hora da roda, se recusava a sentar do lado da menina negra. Dizia que ela estava suja, não tinha tomado banho, que não queria ficar perto dela no refeitório, e a professora não sabia mais como abordar a questão com a criança. Na sala da direção fui conversar com ele e perguntar por que estava fazendo isso. Ele disse que não gostava de pessoas marrons. [...] Perguntei: Por que você não gosta de pessoas marrons? Ele respondeu: “Porque os brancos são melhores”. Falei: Por que são melhores? Ele não soube responder. E, assim, é muito difícil você se controlar. Falei assim: Olha, sabe de uma coisa? Eu acho que os marrons são melhores. Aí ele ficou furioso: “Não são!” Você sabe por quê? “Por que?” Porque pelo menos os marrons não têm mania de achar que são melhores, agora os brancos, por um motivo que não entendo, tem mania de achar que são melhores que os marrons. [...] Era um menino do AG III, de 5 anos. Foi de 23 para 24. [...] Ele é branco. A mãe não é retinta, mas é negra. O avô é mais, por isso que a mãe ficou surpresa, porque falou que ele ama o avô que é negro. Passei para a família o que aconteceu, porque era importante saber o que se passava em casa. Às vezes é uma coisa em casa e outra na escola. (Bernardo, novembro, 2024).

Nos relatos do Bernardo, considerando a perspectiva adotada neste estudo, não foi possível identificar de maneira explícita a vivência, segundo o conceito apresentado por Vigostki, uma vez que as descrições ocorreram de maneira sucinta, não indicando uma significação relativa à situação citada que reverberasse uma mudança de compreensão sobre a prática docente ou sobre o ocorrido relatado. Nota-se a presença de elementos subjetivos

indicando indignação acerca do caso de racismo, mas sem a presença de outros indícios de possíveis transformações e significações.

Vale frisar que, para Vigostki (2012), vivência se refere à unidade que envolve a relação interna de uma pessoa com a realidade, abrangendo pensamentos, sentimentos e sua interação com o meio. Nessa ótica, atenta-se para as histórias das pessoas sobre a vida e a realidade social, incluindo também elementos voltados às suas características, sentimentos, emoções, afetividade, compreensões de mundo, nas quais são reveladas as vivências e as transformações existentes, e que são sinalizadas pelos sujeitos.

A partir do que defendem autores como Bittencourt e Fumes (2021, p. 7), a vivência apresenta uma conotação emocional forte, enquanto “em uma situação de experiência, pode-se ou não ocasionar marcas na vida, evocando apenas uma lembrança”. Pino (2010) acrescenta que é necessário interpretar aquilo que permeia a constituição da vivência, por meio da identificação da significação a ela atribuída, deste modo, emerge a necessidade de se relacionar a vivência com a significação que a pessoa confere às situações evidenciadas no meio e interpretar seus elementos constitutivos.

No caso de Bernardo, os episódios verbalizados reforçam a necessidade de promover debates sobre racismo nas escolas, garantindo o respeito à diversidade e aos direitos das crianças desde a Educação Infantil.

Como vimos anteriormente, a construção de uma educação antirracista passa por momentos de escuta com amorosidade, com intervenções cotidianas que podem transformar realidades, gerando mudança de postura. Magali conta-nos sobre o trabalho realizado por outra professora que lhe proporcionou uma vivência marcante com as crianças enquanto estava no cargo de orientadora pedagógica. Destacou ainda a importância do trabalho em parceria com seus pares e de práticas que dialogam com as identidades das crianças, em um processo que fortalece a autoaceitação e ressignifica pertencimentos, a saber:

Em 2023 eu tive um caso bem interessante como OP. Estava sentada com as crianças e uma menina negra de pele mais clara ficou me olhando. Ela perguntou assim: “Você é preta?” Falei para ela: Sou preta. Ela falou: “Ah, minha mãe é preta igual você, mas meu pai é branco”. Falei: É por isso que você saiu com essa cor, tão linda, e continuamos conversando sobre cabelo e outras coisas. Tinha um menino negro do meu tom de pele, negro bem retinto, ele nos olhava, mas não conversava. Eu olhava, ele desviava. Já tinha entendido. Olhei para ele e perguntei: E você, qual a sua cor de pele? Olhou para mim, olhou seu braço, mostrou a palma da mão e falou: “Eu não sou igual a você.” Pensei: Nossa, olha a necessidade de trabalhar a questão. A professora dele já trabalhava bastante. Conversei com ela. Ela fez aquilo que falo que é uma educação antirracista orgânica e cotidiana. Ela não apresentou nenhum grande projeto, mas conseguiu que no final do ano ele falasse comigo, porque ele não conseguia falar comigo, não respondia meu boa tarde, porque eu era aquilo que ele não queria ser na escola. Representava aquilo que ele não queria ser e que ele era. Depois, no começo

do ano de 2024, ela falou assim: “Ah, Magali, você acredita que passei um filme das crianças em África dançando kuduru e ele conseguiu falar, do jeitinho deles, que era todo mundo igual ele.” Um trabalho que teve significado. (Magali, dezembro, 2024).

Prosseguiu a entrevista revelando um episódio vivenciado em outra rede municipal de ensino, e como sua postura reverberou para práticas significativas em educação antirracista com outras pessoas da equipe, a saber:

Lá em Piracicaba nós não dialogávamos sobre isso, não tinha livros para apresentarmos para as crianças com personagens negros. Acabei escrevendo um livro para contar para as minhas crianças. A minha filha, na época com seis anos, ilustrou e eu escrevi a história, porque queria contar para as minhas crianças. Imprimi, coloquei espiral e fui contar para as crianças. Na escola as professoras quiseram que eu contasse para todos. Uma professora me pediu o livro emprestado. Ela tinha uma criança que era negra bem retinta, com cabelo crespo, bem curtinho e muito tímida. A família, sabe-se lá por quais motivos, não arrumava o cabelo da criança, então, ela era alvo de sarros. As crianças mexiam com ela. E quando essa professora voltou com esse livro para me entregar, falou assim: “Foi maravilhoso, porque quando comecei a contar a história, foi a primeira vez que a vi sorrir. Ela disse que amou a história, que estava se vendo ali” (Magali, dezembro, 2024)

Além disso, explicitou sua posição sobre a importância da educação antirracista como um trabalho contínuo, não devendo se limitar a ações pontuais. Para ela, a efetividade desse trabalho exige um compromisso permanente, capaz de combater as violências cotidianas do racismo. Destaca, ainda, que práticas prontas não proporcionam reflexões consistentes para educadoras e educadores, enfatizando que a verdadeira educação antirracista se manifesta em gestos cotidianos, a saber:

As pessoas entendem a educação antirracista como temática. Faz um trabalho pontual em novembro e fala que é antirracista. Se você fez um trabalho em novembro e não fez mais, você não fez educação antirracista. Sua criança está lá todos os outros meses do ano sendo violentada pelo racismo que acontece todos os dias. Acho que falta virar essa chave. Não vou dizer da maioria, mas acho que de um grande número de pessoas, de educadores, de que tem que ser um trabalho constante. Quando vou conversar, acho que isso ainda falta. E as pessoas querem práticas, que ensine práticas, mas se você não entende porque tem que fazer uma educação antirracista: o que é o racismo, como ele violenta as pessoas, as raízes do racismo, a história, a sua prática não faz sentido, porque você está fazendo algo que não entende, só copiando a prática do outro. [...] Quando um professor entender, na Educação Infantil, no Fundamental, que o toque no cabelo de uma menina negra, um elogio para a menina negra, é uma educação antirracista, então ele está conseguindo fazer. Isso também é educação antirracista” (Magali, dezembro, 2024).

Pereira (2015) destaca a relevância de se repensar a Educação Infantil como um espaço de transformação social, onde as crianças são vistas como sujeitos ativos na construção de significados e práticas. Essa perspectiva nos convida a refletir sobre como a educação pode ser um instrumento para a formação de cidadãos críticos desde os primeiros anos de vida.

Ao refletirmos sobre a criança cidadã, entendemos que sua participação na sociedade não se dá de forma passiva, mas ativa. As crianças representam e reconstruem o

universo no qual estão inseridas e suas diversidades de sentidos e práticas. Ao pensarmos na articulação Educação Infantil e cidadania, reconhecemos o seu importante papel em desconstruir paradigmas e espaços sociais de domínios permanentes, em um campo de lutas que não reproduz as estruturas de poder da sociedade, mas que valoriza os saberes locais e os sujeitos históricos como portadores de conhecimentos próprios importantes. (Pereira, 2015, p. 40-41).

A partir das falas das(os) participantes, apresenta-se a Figura 7, representativa das principais dimensões abordadas sobre as vivências das(os) profissionais entrevistadas(os).

Figura 7 - Vivências encontradas nas falas das(os) participantes.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Os relatos das(o) participantes evocam situações distintas, mas se aproximam quanto ao que se configura como vivências, compreendidas aqui conforme aponta Toassa (2011, p. 35), abrangendo “necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo”. Foram expostas significações relativas aos termos identidade, pertencimento e representatividade; comportamentos racistas e racismo religioso; humanidade e respeito à diversidade; bem como aspectos do cotidiano da escola, incluindo a necessidade da abordagem do tema das relações étnico-raciais e sua importância para a formação e atuação das(os) professoras(es) na Educação Infantil.

De acordo com Vygotski (1999), os acontecimentos que fazem parte da história de vida de cada pessoa, suas ideias e concepções necessitam ser analisadas com base em suas características, situações, falas, considerando a lógica constitutiva da ocorrência do percurso das ações, e na inter-relação entre o sujeito e o meio. Para Bittencourt e Fumes (2021, p. 9), “as palavras ditas sobre si mesmo são profundamente importantes e significativas, bem como as

demais pessoas que são representadas em suas vivências são indispensáveis de se examinar”.

Neste estudo, foi possível conhecer algumas dessas dimensões, com base nos episódios descritos pelas(o) participantes. Deste modo, as falas apontam componentes marcantes das trajetórias desses sujeitos, o que parece indicar a relevância da formação a respeito das relações étnico-raciais e seus desdobramentos em suas práticas pedagógicas e, de certa maneira, em suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação inicial para a constituição desta pesquisa começou no ano de 2016, quando a autora teve seu primeiro acesso às formações vinculadas ao Programa Memória e Identidade – Promoção da Igualdade na Diversidade - MIPID. Esse foi o primeiro estímulo para o trabalho consciente com as relações étnico-raciais na Educação Infantil. Desde então, tem sido um longo processo de aprendizagem, ressignificação de práticas pedagógicas e, principalmente, acolhimento aos bebês e crianças pequenas que fazem parte dessa trajetória. Porém, uma dúvida permanecia insistente ao longo desses nove anos: Como professores e profissionais da Educação Infantil compreendem sua prática profissional após concluírem essas formações? De fato, assim como aconteceu com a autora em sua vida profissional e até mesmo pessoal, essas formações causaram impactos significativos nesses sujeitos? Para tentar alcançar essas respostas foi necessário percorrer um longo caminho de pesquisa e escuta.

Para Vygotsky (2018), a vivência deve ser entendida como uma unidade indivisível na relação sujeito-meio que, de acordo com as emoções, contexto cultural e social, refletem na subjetividade de cada pessoa. Por esse motivo, destaco o quão importante foi para mim, enquanto pesquisadora, conversar com as(o) participantes sobre sua trajetória pessoal e profissional. Conhecer suas compreensões sobre escola/infância/sociedade, na relação com a temática investigada, foram determinantes para elencar alguns posicionamentos observados em suas falas sobre suas práticas com os bebês e as crianças pequenas. Como pesquisadora, esse processo me ajudou na construção da análise dos outros eixos, como pessoa e profissional, consegui sentir o quão é doloroso ser uma criança negra no nosso país e como é importante o nosso trabalho nas escolas desde a Educação Infantil. Por uma experiência pessoal com um membro querido da minha família, considero os efeitos negativos que um contexto escolar racista pode causar em uma criança negra quando não há o acolhimento e a escuta sensível para questões tão importantes como o tom da pele e o cabelo. O sentimento de fracasso que a pessoa pode sentir, o que pode resultar no abandono escolar de forma precoce, sendo que, na verdade, o potencial de um ser humano jamais deveria ser medido por sua cor.

Em relação aos eixos de análise da pesquisa, no tocante à compreensão das(o) participantes em relação às formações ofertadas pelo Programa Memória e Identidade – Promoção da Igualdade na Diversidade – MIPID, buscando identificar suas avaliações sobre os desafios enfrentados e as contribuições proporcionadas ao longo de sua participação no programa, as(o) participantes destacaram os aprendizados adquiridos acerca das temáticas referentes às culturas negras e indígenas, mas há ressalvas em relação à temática cigana, não sendo consenso entre todas(o).

Nesse contexto, considero relevante destacar minha experiência como cursista em formações promovidas pelo Programa MIPID, nas quais participei de palestras com convidados das comunidades ciganas. Durante essas palestras, compreendi a forma preconceituosa como eles são tratados pela sociedade. Por ser uma comunidade que tem a liberdade como fator primordial, o formador relatou que são estigmatizados e considerados como “causadores de problemas”. No que se refere à educação, verbalizou a falta de respeito pelas escolhas de suas crianças e jovens, o que contribui para um certo distanciamento dessas comunidades em relação às escolas, dificultando o acesso e a permanência.

Dando continuidade aos resultados encontrados, as(o) participantes apontam como um aspecto positivo o conhecimento das(os) formadoras(es) e a disponibilização de materiais teóricos, porém, destacam como algo desafiador formações de longa duração que tenham apenas um tema específico e a pouca abertura para o compartilhamento de práticas. É válido ressaltar que isso também não foi consenso entre todas(o) as(o) participantes desta pesquisa. Outro aspecto negativo mencionado foi sobre a falta de formação adequada para o uso de materiais específicos que chegam nas escolas. Ademais, observam que os aprendizados adquiridos através das formações contribuíram de maneira significativa para o trabalho na Educação Infantil reverberando, inclusive, para outras(os) profissionais. As formações ofertadas em parceria com o Programa MIPID, em sua maioria, foram avaliadas positivamente pelas pessoas entrevistadas.

Considerando o eixo norteador que trata sobre as potencialidades e os desafios para a prática pedagógica na Educação Infantil, as(o) participantes destacaram como um fator positivo a possibilidade de integrar os conhecimentos adquiridos nos cursos formativos aos projetos desenvolvidos em sala de aula, além de mencionarem a importância de se trabalhar a coletividade, tão presente entre os povos negros e indígenas. Verbalizaram, ainda, sobre como a Educação Infantil é uma fonte rica de possibilidades pedagógicas e como essas temáticas se tornam essenciais quando se trabalha com a representatividade racial e cultural nas escolas, ampliando ainda mais o repertório dos bebês e das crianças pequenas. Dentre os desafios

apontados, as(o) participantes evidenciaram o trabalho realizado pelas(os) educadoras(es) de maneira “solitária”, principalmente em sala de aula, quando se trata de educação para as relações étnico-raciais, apontando que nem sempre há o envolvimento e interesse de todas(os) as(os) profissionais que atuam nas unidades educacionais.

Notou-se, ao longo das entrevistas, que houve uma resignificação das práticas pedagógicas e profissionais por parte daqueles que participaram de formações promovidas pelo Programa MIPID. Essas formações tem se mostrado fundamentais na valorização e no incentivo ao respeito pela história e identidade de povos que foram marginalizados por muito tempo em nossa sociedade, promovendo reflexões e transformações que, de fato, podem se concretizar em práticas antirracistas.

Pinheiro (2023, p.59) aborda que “crianças que estão sendo formadas precisam se nutrir do que elas efetivamente são e não do que não são”. Esta pesquisa buscou ter esse viés, de práticas pedagógicas que fossem capazes de “nutrir” os bebês e as crianças pequenas da Educação Infantil de maneira positiva, respeitosa e acolhedora.

A realização desta pesquisa proporcionou-me a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos sobre colorismo e racismo religioso, temas que ainda são considerados complexos dentro do debate racial, porém, de extrema importância para a transformação das práticas educativas. Também foi possível observar que, formações das quais participei como cursista como: “Questões étnico-raciais na Educação Infantil” em 2016 e “Canoas da Memória: Temáticas Indígenas” de 2022 a 2024, contribuíram para mudanças significativas em outras participantes, assim como ocorreu comigo.

Como professora da rede e cursista em formações do Programa MIPID, venho salientar que as temáticas abordadas são de extrema relevância, refletindo-se em práticas concretas na Educação Infantil. Um exemplo disso foi minha experiência nos anos de 2017 e 2018 com o projeto “Contos de lá e contos de cá” o qual trabalhou a questão racial, capilar e cultural negra com todos os bebês e crianças pequenas da unidade educacional que atuava. Esse projeto surgiu do impacto que a formação causou em mim enquanto pessoa e profissional. Além disso, a formação no GT “Canoas da Memória: Temáticas Indígenas” me permitiu expandir, junto com outra professora, nossa atuação para além dos muros das escolas, sensibilizando as famílias nas reuniões de pais através de poemas indígenas³⁰. A falta de aceitação dessas temáticas por toda

³⁰ Artigo publicado junto com a professora Janaína Nicolosi Vieira na Revista Currículo em Ação – NAED Sudoeste, no ano de 2024. Disponível em <<https://sites.google.com/educa.campinas.sp.gov.br/revista-curriculo-em-acao/in%C3%ADcio/edi%C3%A7%C3%B5es-antiores?authuser=0>>. Acesso em 4 jan 2025.

a equipe ainda representa um desafio a ser superado, exigindo esforços contínuos para sensibilizar e engajar toda comunidade escolar apesar da existência das leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Apesar dos avanços na incorporação das questões étnico-raciais na Educação Infantil, a resistência de algumas/alguns profissionais demonstra a necessidade de ampliar debates sobre o tema.

No decorrer das entrevistas, as Articuladoras Centrais indicaram os desafios encontrados para manter o programa e relataram sobre o processo de reestruturação previsto para o ano de 2025, que foi apenas sinalizado nesta pesquisa, uma vez que o enfoque eram as práticas pedagógicas com os bebês e as crianças da Educação Infantil, o que nos leva a admitir que há inúmeras possibilidades de pesquisas pela frente.

Além disso, vale ressaltar que o levantamento realizado por meio do mapeamento sistemático de teses e dissertações disponíveis no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) evidencia a escassez de produções que abordam as relações étnico-raciais na Educação Infantil. Essa constatação corrobora Dias (2007), Pereira (2015) e Garcia (2019), que destacam a carência de pesquisas, especialmente no que diz respeito à formação desses profissionais para a temática.

Isto posto, o apoio dos órgãos governamentais a programas de formação como o MIPID, representado neste caso pela Secretaria Municipal de Educação, torna-se um pilar fundamental para que as temáticas sejam discutidas e implementadas em todas as unidades educacionais, reforçando a importância de políticas públicas comprometidas com a educação antirracista. Para que um programa como este tenha continuidade, além do apoio da SME em mantê-lo como proposta formativa para servidoras(es) da rede, torna-se necessário a disponibilização de recursos humanos e materiais que cheguem até a base principal que, neste caso, são as instituições de ensino. Ter equipes mais numerosas que possam desenvolver um trabalho voltado para as especificidades do que acontece dentro das escolas, compreendendo que cada uma tem características próprias como: a formação e interesse das(os) profissionais, bem como as necessidades da comunidade.

O último eixo abordado neste trabalho buscou trazer as vivências das(o) profissionais referentes às práticas significativas. As(o) participantes compartilharam situações distintas, envolvendo significações relativas ao termos identidade, pertencimento e representatividade; comportamentos racistas e racismo religioso; humanidade e respeito à diversidade; bem como aspectos do cotidiano da escola, incluindo a necessidade da abordagem do tema das relações étnico-raciais e sua importância para a formação e atuação das(os) professoras(es) na Educação Infantil.

Essas vivências evidenciaram processos de desconstrução de estereótipos, preconceitos e atitudes discriminatórias, ao mesmo tempo em que abriram espaço para a autoaceitação, o fortalecimento da autoestima, o desenvolvimento para um olhar atento aos gestos cotidianos, a valorização da diversidade humana e a ressignificação dos sentidos de pertencimento. Além disso, as(o) participantes destacaram o impacto do encantamento das crianças pequenas proporcionado pela representatividade na Educação Infantil.

Considerando o conceito abordado nesta pesquisa, as vivências são constituídas pelos sujeitos de acordo com suas particularidades como idade, contexto de vida e os afetos que emergem nas interações sujeito-meio. Assim, um mesmo acontecimento pode impactar de maneira completamente diferente os indivíduos envolvidos na situação, conforme foi possível observar ao longo das entrevistas.

Concluimos, cientes de que esse é apenas um dos muitos caminhos possíveis para pesquisas na área, propondo um convite à reflexão e à ação no campo da Educação Infantil. Destacamos a relevância da formação dessas(es) profissionais para que possam desenvolver práticas pedagógicas antirracistas. A primeira infância, compreendida como uma etapa crucial no desenvolvimento humano, apresenta terreno propício para promover a valorização da diversidade e o combate às desigualdades. O fortalecimento, o reconhecimento e o senso de pertencimento são processos construídos ao longo do tempo pelos sujeitos, exigindo empenho, dedicação e compromisso das educadoras e dos educadores.

Por meio de formações continuadas, como as propostas pelo Programa Memória e Identidade – Promoção da Igualdade na Diversidade – MIPID, e dos relatos das(o) participantes, foi possível evidenciar que, embora existam barreiras a serem vencidas nessa jornada, as práticas pedagógicas ressignificadas têm gerado impactos positivos tanto nas crianças quanto nas famílias e profissionais engajados. Ainda assim, a escassez de pesquisas nesse campo reforça a necessidade de ampliação de estudos e de iniciativas que promovam a equidade racial desde a primeira infância. Com isso, espera-se que os resultados encontrados inspirem novas discussões no universo da Educação Infantil, valorizando a potência da educação para as relações étnico-raciais, em busca de construir uma sociedade que seja, de fato, antirracista.

REFERÊNCIAS

- BARCELLOS, L. H. dos S.; TORRES, J. C.; MARQUES, A. da S. *História da Educação Infantil e a Política Educacional Brasileira para a Infância in Educação no Campo: histórias, desafios e perspectivas*. III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo. V Jornada de Educação Especial no Campo. XIII Jornada de HISTEDBR. 2015. Disponível em <<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/9-politica-educacional/e9t17-historia-da-educacao-infantil-e-a-politica.pdf>>. Acesso em 01 fev. 2024.
- BITTENCOURT, I. G. de S., FUMES, N. de L. F. *Vivências em Vygotsky: contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos*. Educação: Teoria e Prática, v. 31, n. 64, 48p, 2021.
- BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knoopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução: Maria João Sara dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora. Portugal, p. 134-139, 1996.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008*. Brasília/ DF; Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em 18 nov. 2023.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em 19 fev. 2024.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília/ DF, outubro, 2004. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>>. Acesso em 09 dez. 2023.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 07 out. 2023.
- BRASIL. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. 64p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em 19 fev. 2024.
- BRASIL. *Lei 7716, de 05 de janeiro de 1989*. Brasília/DF. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm>. Acesso em 14 maio 2024.

BRASIL. *Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 11 out. 2023.

BRASIL. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 11 out. 2023.

BRASIL. *Marco Legal da Primeira Infância*. Brasília/ DF, março, 2016. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm>. Acesso em 13 fev. 2024.

BRASIL. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em 19 fev. 2024.

CAMPINAS. *Caderno Curricular Temático Educação Básica: ações educacionais em movimento relações étnico-raciais afrobrasileiras: subsídios à ação educativa*. Campinas - SP. Prefeitura Municipal de Campinas/ SP, 2021. 341p.

CAMPINAS. *Decreto nº 11.051 de 23 de dezembro de 1992*. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/decreto/1992/1106/11051/decreto-n-11051-1992-dispoe-sobre-o-reagrupamento-de-unidades-socio-educacionais-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 26 out. 2023.

CAMPINAS. *Decreto nº 20278, de 11 de abril de 2019*. Disponível em <<https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaroriginal/id/134006>>. Acesso em 10 fev. 2024.

CAMPINAS. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil : um processo contínuo de reflexão e ação* : Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / Organização : Miriam Benedita de Castro Camargo/ Coordenação pedagógica: Heliton Leite de Godoy. – Campinas/ SP, 2013.

CAMPINAS. *Lei nº 9777 de 24 de junho de 1998*. Disponível em <<https://cm-campinas.jusbrasil.com.br/legislacao/329740/lei-9777-98>>. Acesso em 28 out. 2023.

CAMPINAS. *Lei Ordinária nº 10.248, de 15 de setembro de 1999*. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/1999/1025/10248/lei-ordinaria-n-10248-1999-dispoe-sobre-a-reorganizacao-da-estrutura-administrativa-da-prefeitura-municipal-de-campinas-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 10 fev. 2024.

CAMPINAS. *Lei Ordinária nº 12.501, de 13 de março de 2006*. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/2006/1250/12501/lei-ordinaria-n-12501-2006-institui-o-sistema-municipal-de-ensino>>. Acesso em 10 fev. 2024.

CAMPINAS. *Resolução SME nº 23 de 13 de novembro de 2002*. Disponível em <https://saude.campinas.sp.gov.br/smenet/revista/matri_inf_2003.htm>. Acesso em 26 out. 2023.

CANHOTA, Carlos. Qual a importância do estudo piloto? In: SILVA, E. E. (Org.). *Investigação passo a passo: perguntas e respostas para investigação clínica*. Lisboa: APMCG, 2008. p. 69-72.

CARVALHO, A. F.; SOUZA, E. de L. *O erê e o devir-criança negro: outros possíveis em tempos necropolíticos*. *Childhood Philosophy*, v.17 - p.01-28, 2021. Disponível em <<https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.56331>>. Acesso em 19 nov. 2023.

CASSAN, Elaine Regina. *A política de educação infantil no município de Campinas/SP: um diálogo com as fontes documentais*. Tese de doutorado. Unicamp, Campinas/ SP, 2013. p. 85 - 109.

CAVALCANTI, M. do C. P. G.; AZEVEDO, N. P. da S. G. de. *Mourão e Camargo: uma análise discursiva do racismo no governo Bolsonaro*. *Revista Raído*, Dourados/MS, v. 15, n. 37, p. 174-192, jan/ abr, 2021. Disponível em <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/13817/8351>>. Acesso em 09 dez. 2023.

COELHO, Marcus Venícius de Brito. *Educação e Política Pública: Estudo da efetivação do Projeto Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID) em uma escola de Educação Infantil em Campinas (SP)*. Dissertação de Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC, Campinas, 2015.

DELARI JR., Achilles. *Questões de método em Lev Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição*. In: Estação Mir – arquivos digitais, 50p, 2010.

DOMINGUES, Petrônio. *Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n.39, set./dez- 2008, pp.517-534- Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 09 dez. 2023.

DUBAR, Claude. *A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional*. Trabalho e Formação de Professores. Cad. Pesquisa 42. agosto/ 2012. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>>. Acesso em 15 abr. 2023.

EUGÊNIO, Kátia Maria. *A implementação da lei 10.639/03 por meio do Mipid em Campinas (SP): a luta pelo reconhecimento no combate ao racismo institucionalizado brasileiro*. Dissertação (mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2013.

EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*. 3 ed. Rio de Janeiro/RJ. Editora: Pallas, 2017. 200p.

_____. *“Terra à vista”: descobrimento ou apagamento do outro*. In. *Jenipapos : diálogos sobre viver* [livro eletrônico]/ organização Daniel Munduruku...[et al.]; coordenação Isabella Rosado Nunes, Mauricio Negro; arte Mauricio Negro. Rio de Janeiro/RJ : Mina Comunicação e Arte, 2022. Disponível em <https://linktr.ee/mina.com.arte>. Acesso em 12 maio 2024.

FALBO, Ricardo de Almeida; SOUZA, Érica Ferreira; FELIZARDO, Katia Romero. *Mapeamento Sistemático*. In: FELIZARDO, Kátia; NAKAGAWA, Elisa; FABBRI, Sandra;

FERRARI, Fabiano (Org.). *Revisão Sistemática da Literatura em Engenharia de Software: Teoria e Prática*. 1.ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier Editora Ltda, 2017. p. 79-98.

FERRAZ, Ângela. *Educação continuada de professores: Um estudo das políticas da Secretaria municipal de Educação de Campinas 1983/1996*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/ SP, 2001.

FERREIRA, F. M. MEDEIROS, D. C. C. de. WIGGERS, I. D. *Culturas Infantis nas Fotografias do Parque Violeta Dória Lins (Décadas de 1940 a 1960)*. *Movimento*, v. 29, 2023, p.01-23. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/122828/88739>. Acesso em 19/09/2023.

FILHO, Analdino Pinheiro Silva, BARBOSA, Jonei Cerqueira. *O potencial de um estudo piloto na pesquisa qualitativa*. *Revista Elet. Educação*, v.13, n.3. São Carlos/SP.set/dez, 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992019000301135#B9. Acesso em 18/10/2024.

FONTES, F.F; FALCÃO, J.T.da R.; ANDRADE, L.R.M; SOUSA, P.C.A; JUNIOR, J.A.M. *Psicologia Histórico-Cultural, Perezhivanie e Além: uma entrevista com Nikolai Veresov*. *Imagens & Palavras. Educ. Soc.*, Campinas, v.40, 2019. Disponível <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019184797>>. Acesso em 21 maio 2024.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas, GONDIM, Sônia Maria Guedes. *Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa*. *Paidéia*, Ribeirão Preto, SP, 2004 – p.139-152. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>. Acesso em 18/10/2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, A. C. M. de. *O BRINCAR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: dos documentos oficiais à proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP*. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos/SP, 2021 - p.48-83.

GALÃO, Sabrina Aparecida. *Atuação dos Orientadores Pedagógicos nos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba/ SP, 2022.

GARCIA, Vanessa Ferreira. *Educação infantil e Educação das Relações Étnico-Raciais: motivações docentes, desafios e possibilidades nos centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba/SP, 2019.

GIL, A .C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. Fonte: jornal Correio Popular 24/07/2020.

GOBBI, Marcia Aparecida. *Manifesto em movimento: a pé, de motoca, as crianças na praça da república em São Paulo*. *Revista Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 18, out. 2022, p. 01- 34.

GOES, Djalma Lopes. *Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da lei 10.639/03 em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 187f, 2017.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de. *Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

HUBERMAN, M. *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*. In: NÓVOA, A. (org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-61. Disponível em <https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf>. Acesso em 18 jun. 2024.

KUHLMANN JR, Moysés. *Histórias da educação infantil brasileira*. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, nº 14 . Fundação Carlos Chagas, São Paulo. disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 19 set. 2023.

LESSA, Sandra Carvalho do Nascimento. *A diversidade étnico-racial e a lei 10.639/03 : práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas – MG*. 2015.125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana/ MG, 2015.

MEIRA, Ludmila Costa. *Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares - MG*. 2019.124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana/MG, 2019.

MICAELA, Luci Chrispim Pinho - *Encontros e narrativas: ações afirmativas em territórios de cultura africana*. In: *NEGRITUDES - Diálogos com o pensamento de Kabengele Munanga*. Organizadores: Jadir Anunciação de Brito; Fabiana Lima; Fernanda Felisberto e Sergio Luiz Baptista da Silva. 1. ed - BH: Autêntica, 2022, p. 221-241.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. GODOY, Priscila Lopes de. *Desafios para a efetivação da oferta de Educação Infantil com qualidade: avanços e retrocessos nas políticas e na legislação educacional*. IN *Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021, p.33 a 67.

MUNDURUKU, Daniel. *Histórias de índio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas; 2016a; p. 30-40.

_____. *Memórias de índio: uma quase autobiografia*. Porto Alegre: Edelbra, 2016b; p. 30-40.

NOGUEIRA, Karla Otaviani Teixeira. *Ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos Currículos da Educação Básica*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2020.

OLIVEIRA, A. de S.; CARVALHO, M. E. G. *Notas sobre os vinte anos da lei 10.639/2003 e educação antirracista*. Revista Cocar, v.19, n.37, p.1-19, 2023. Disponível em <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7272/3129>>. Acesso em 09 dez.

2023.

PEREIRA, Erika Jennifer Honorio. *Tia, existe flor preta? Educar para as relações étnico-raciais*. 2015.183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PEREIRA, Lucélia Luiz. *Pandemia tem cor, renda e gênero*. Fonte: jornal O Globo, Abrasco – GT Racismo e Saúde, 20/11/2020. Artigo disponível em <<https://abrasco.org.br/pandemia-tem-cor-renda-e-genero-artigo-de-lucelia-luiz-pereira/>>. Acesso em 09 dez. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160 p.

PINO, A. *A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação*. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010.

PINTO, Célia Regina Jardim. *A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015)*. Lua Nova, São Paulo, 100: 119-153, 2017. Artigo disponível em <<https://www.scielo.br/j/ln/a/yy7GFGFWK8tkCfLHM8TrFNM/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 10 fev. 2024.

QUEIROZ, Wilson. *De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - de 2003 a 2007*. 2012.381f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/ SP, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão*. Cadernos de Pesquisa, n.107, p.07-40, julho/1999. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 12 fev. 2024.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. *A questão racial e as políticas de promoção da igualdade em tempos de golpe: inflexão democrática, projetos de nação, políticas de reconhecimento e território*. In Dossiê Temático “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência”. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, n. 42, v. 4, p. 200-224, mês dez, 2020. Disponível em <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7877>>. Acesso em 09 dez. 2023.

SARAIVA, Camila Fernanda. *Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André*. 2009.353f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Rev. Bras. Educ. 14 (40) • Abr 2009. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acesso em 09 dez. 2023.

SBERSE, Anete Julia Kornowski. *A Lei 10.639/03 e as políticas educacionais: debates e tendências*. 2012.112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed.rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. pág.117-126.

SGARBOSA, Livia. *O Colégio São Benedito e a escolarização da população negra em Campinas-SP no início do século XX*. p. 50-59. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil*. Revista Eletrônica PUC/RS.Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>>. Acesso em 15 abr 2023.

_____. *EDUCAÇÃO das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares*. Educar em Revista. Curitiba, Brasil, v.34, n.69. p.123-150, maio/jun. 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097>>. Acesso em 15 abr 2023.

_____. *Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Tarcia Regina da. *CRIANÇA E NEGRA: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil*. 2015.225f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2015.

SOARES, Lucineide Nunes. *Relações étnico- raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos*. 2013.230f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2013.

TATAGIBA, Luciana; GALVÃO, Andreia. *Os protestos no Brasil em tempos de crise (2011-2016)*. Opinião Pública, Campinas, vol.25, nº 1, jan-abr, p. 63-96, 2019. Artigo disponível em <<https://www.scielo.br/j/op/a/C5zs3mVLLL3YXVyVpw4jhgG/#>>. Acesso em 10 fev. 2024.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas do legado de Vigotski*. Dossiê Vigotski. Psicologia. USP, São Paulo, 2010. p.757-779. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>>. Acesso em 15 abr 2023.

_____. *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas: Papirus, 2011.

_____. *Uma definição indefinida: Contribuições recentes ao conceito de Vivência na psicologia Vigotskiana*. In Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis.[Ebook]/ organizadores, Gisele Toassa, Tatiana Machiavelli Carmo Souza, Divino de Jesus da Silva Rodrigues. - Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019.

VERESOV, N. *Perezhivanie como Fenômeno e Conceito: Questões de Esclarecimento e Mediações Metodológicas*. Psicologia Histórico-Cultural, vol. 12, não. 3, pp. 129-148, 2016.

VIEIRA, Cecília Maria. *Educação e Relações Étnico-Raciais: Diálogos e Silêncios sobre a Implementação da Lei nº 10.639/2003 no Município de Goiânia*. 2011.132f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *La historia del desarrollo de las funciones psicologicas superiores*. Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique (Tomo III). 2003. Madrid: Visor. (Original publicado em 1931).

_____. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*. Tradução: Zoia PRESTES, Elizabeth TUNES. 1. ed. Rio de Janeiro-RJ: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2018. 176 p.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/ 2016)

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eu, Amanda Barbosa de Paiva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – campus Sorocaba o (a) convido a participar da pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL” orientada pela Profa. Dra. Izabella Mendes Sant’Ana Santos.

O propósito é realizar um estudo sobre as contribuições da experiência formativa no Programa Memória e Identidade - Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID) para sua prática profissional, buscando responder a seguinte questão: “Como você, profissional da Educação Infantil, participante do Programa MIPID, ressignificou sua prática profissional após essa experiência formativa?”

Você foi selecionado(a) por ser profissional efetivo do sistema municipal de ensino de Campinas/SP, cidade onde a pesquisa será realizada. Primeiramente ocorrerá uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem sua trajetória profissional na rede municipal de ensino de Campinas, e seu trabalho com a temática das relações étnico-raciais na Educação Infantil. A entrevista será realizada de maneira individualizada, de acordo com o local e horário previamente definidos pelo(a) senhor(a), que melhor acolha suas necessidades. Solicito sua autorização para gravação em vídeo e/ou áudio das entrevistas, as quais serão transcritas, firmando-se a garantia de se manter o seu teor de forma mais fidedigna possível. Depois de transcrita, está lhe será apresentada para fins de validação das informações.

As perguntas não serão invasivas à sua intimidade. Também estará garantido o direito de não responder a qualquer questão apresentada, sem necessidade de explicação ou justificativa. É importante ressaltar que a participação poderá causar cansaço físico ou desgaste emocional. Caso isso aconteça, poderá ser reagendado novo dia e horário, conforme sua disponibilidade. Caso sinta-se desconfortável com o teor da entrevista, poderá solicitar desistência, ciente que não acarretará nenhum prejuízo moral ou financeiro. A pesquisadora se responsabilizará pelo descarte dos documentos com os seus dados recebidos, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

Caso haja necessidade de atendimento médico para o(a) senhor(a), por sentir qualquer desconforto durante a entrevista, a pesquisadora providenciará que o participante receba o

atendimento necessário, contando com a colaboração das instituições públicas de saúde como as Unidades Básicas de Saúde (UBS) ou hospitais municipais da região metropolitana de Campinas/SP, providenciando assistência integral e imediata, sem nenhum custo ou prejuízo ao participante.

Cabe salientar que, a partir das recomendações contidas no TCLE, a participação é voluntária e o(a) senhor(a) não terá qualquer tipo de despesa, no entanto, se houver algum tipo de gasto decorrente da pesquisa, será ressarcido(a) pela pesquisadora. A qualquer momento o(a) senhor(a) poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento, não causando prejuízos a si mesmo em relação ao âmbito profissional, à pesquisadora ou à Universidade Federal de São Carlos - UFSCar campus Sorocaba. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação dos sujeitos em todas as etapas do estudo, de acordo com o que determina a Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando a identificação dos participantes.

Sua participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores reflexões e discussões que poderão trazer benefícios para a área da formação continuada de profissionais da educação que buscam vivências significativas para o trabalho com as relações étnico-raciais e para a construção de novos conhecimentos. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante a pesquisa.

O(a) senhor(a) receberá uma via deste termo que deverá ser rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o e-mail da pesquisadora para contato. O(a) senhor(a) poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado na Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato:

Pesquisadora Responsável: Amanda Barbosa de Paiva

Contato telefônico e WhatsApp: 19 – 99681-4048

E-mail: amanda.paiva@estudante.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Nome do Participante

Responsabilidade da Pesquisadora: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 (CNS/MS) e complementares na elaboração do protocolo e na elaboração deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pelo CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar

o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pela participante. Os dados coletados serão armazenados, em local seguro, por pelo menos 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme a Resolução CNS 510/16, Art. 28, inciso IV.

Local e data:

Amanda Barbosa de Paiva

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eu, Amanda Barbosa de Paiva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – campus Sorocaba o (a) convido a participar da pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL” orientada pela Profa. Dra. Izabella Mendes Sant’Ana Santos.

O propósito é realizar um estudo sobre as contribuições da experiência formativa no Programa Memória e Identidade - Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID) para sua prática profissional, buscando responder a seguinte questão: “Como você, profissional da Educação Infantil, participante do Programa MIPID, ressignificou sua prática profissional após essa experiência formativa?”

Você foi selecionado(a) por ser profissional efetivo do sistema municipal de ensino de Campinas/ SP, cidade onde a pesquisa será realizada. Primeiramente ocorrerá uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem sua trajetória profissional na rede municipal de ensino de Campinas, e seu trabalho com a temática das relações étnico-raciais na Educação Infantil. A entrevista será realizada de maneira individualizada, de acordo com o local e horário previamente definidos pelo(a) senhor(a), que melhor acolha suas necessidades. Solicito sua autorização para gravação em vídeo e/ou áudio das entrevistas, as quais serão transcritas, firmando-se a garantia de se manter o seu teor de forma mais fidedigna possível. Depois de transcrita, está lhe será apresentada para fins de validação das informações.

As perguntas não serão invasivas à sua intimidade. Também estará garantido o direito de não responder a qualquer questão apresentada, sem necessidade de explicação ou justificativa. É importante ressaltar que a participação poderá causar cansaço físico ou desgaste emocional. Caso isso aconteça, poderá ser reagendado novo dia e horário, conforme sua disponibilidade. Caso sinta-se desconfortável com o teor da entrevista, poderá solicitar desistência, ciente que não acarretará nenhum prejuízo moral ou financeiro. A pesquisadora se responsabilizará pelo descarte dos documentos com os seus dados recebidos, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

Caso haja necessidade de atendimento médico para o(a) senhor(a), por sentir qualquer

desconforto durante a entrevista, a pesquisadora providenciará que o participante receba o atendimento necessário, contando com a colaboração das instituições públicas de saúde como as Unidades Básicas de Saúde (UBS) ou hospitais municipais da região metropolitana de Campinas/SP, providenciando assistência integral e imediata, sem nenhum custo ou prejuízo ao participante.

Cabe salientar que, a partir das recomendações contidas no TCLE, a participação é voluntária e o(a) senhor(a) não terá qualquer tipo de despesa, no entanto, se houver algum tipo de gasto decorrente da pesquisa, será ressarcido(a) pela pesquisadora. A qualquer momento o(a) senhor(a) poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento, não causando prejuízos a si mesmo em relação ao âmbito profissional, à pesquisadora ou à Universidade Federal de São Carlos - UFSCar campus Sorocaba. Todos(as) as participantes foram orientadas sobre o uso de nome fictício/pseudônimo, seguindo as orientações da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Caso seja de sua vontade, poderá optar por usar o nome verdadeiro, não garantindo-lhe o direito ao anonimato.

Sua participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores reflexões e discussões que poderão trazer benefícios para a área da formação continuada de profissionais da educação que buscam vivências significativas para o trabalho com as relações étnico-raciais e para a construção de novos conhecimentos. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante a pesquisa.

O(a) senhor(a) receberá uma via deste termo que deverá ser rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o e-mail da pesquisadora para contato. O(a) senhor(a) poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado na Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do

Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato:

Pesquisadora Responsável: Amanda Barbosa de Paiva

Contato telefônico e WhatsApp: 19 – 99681-4048

E-mail: amanda.paiva@estudante.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Nome do Participante

Responsabilidade da Pesquisadora: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 (CNS/MS) e complementares na elaboração do protocolo e na elaboração deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pelo CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar

o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pela participante. Os dados coletados serão armazenados, em local seguro, por pelo menos 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme a Resolução CNS 510/16, Art. 28, inciso IV.

Local e data:

Amanda Barbosa de Paiva

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Caracterização dos participantes:

- 1.1 Fale um pouco sobre você: como se autodeclara (cor/raça), local de nascimento, formação inicial e continuada, escolha da carreira e a trajetória profissional.
- 1.2 Cargo atual;
- 1.3 Tempo de atuação na rede municipal de Campinas;
- 1.4 Tempo de atuação na unidade educacional;
- 1.5 Período em que participou de cursos oferecidos em parceria com o Programa Memória e Identidade – Promoção da Igualdade na Diversidade – MIPID.

2. Formação continuada e prática profissional:

- 2.1 Considerando que você participou de cursos promovidos pelo Programa MIPID, conte-nos um pouco sobre esse aprendizado;
- 2.2 O que despertou seu interesse em participar de cursos promovidos pelo Programa MIPID?
- 2.3 Você participa ou participou de outras formações que contemplam as relações étnico-raciais? Quais e em quais instituições?
- 2.4 Como você avalia as propostas formativas do Programa MIPID?
- 2.5 Como você entende as contribuições dessa formação para a sua prática profissional com as crianças da Educação Infantil?
- 2.6 Quais as potencialidades dessas propostas, considerando a sua prática na Educação Infantil?
- 2.7 Quais foram os desafios encontrados na sua prática com as crianças da Educação Infantil após realizar essas formações?
- 2.8 Conte-nos uma vivência marcante da sua atuação com o tema das relações étnico- raciais?
- 2.9 Como isso te impactou?