

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE:
TRANÇANDO AS MECHAS DA LEGISLAÇÃO FEDERAL,
FORMAÇÃO E PRÁTICA DAS PROFESSORAS**

ELIZABETH CONCEIÇÃO ALVES

Sorocaba

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS NA CRECHE:
TRANÇANDO AS MECHAS DA LEGISLAÇÃO FEDERAL,
FORMAÇÃO E PRÁTICA DAS PROFESSORAS**

ELIZABETH CONCEIÇÃO ALVES

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

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Cristina M. Sicardi Nakayama

Sorocaba

2018

Alves, Elizabeth Conceição

A educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras / Elizabeth Conceição Alves. -- 2018.

130 f. : 30 cm.

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

Orientador: Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Banca examinadora: Célia Regina Batista Serrão, Rosana Batista Monteiro, Maria Walburga dos Santos

Bibliografia

1. Creche. 2. Relações Étnico-Raciais. 3. Formação de Professores. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

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

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Elizabeth Conceição Alves, realizada em 16/02/2018:

Prof. Dra. Barbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
UFSCar

Prof. Dra. Célia Regina Batista Serrão
UNIFESP

Prof. Dra. Rosana Batista Monteiro
UFSCar

Prof. Dra. Maria Walburga dos Santos
UFSCar

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as professoras de Educação Infantil que buscam na luta diária construir uma pedagogia antirracista.

As pessoas que estudam para formar professores na perspectiva da Educação das Relações Étnicorraciais.

Aos meus ex-alunos que me despertaram para a temática racial.

Aos meus alunos atuais que me desafiam a construir uma pedagogia mais equânime, menos adultocêntrica,

Aos meus sobrinhos e sobrinhas que eles possam crescer numa escola sem estigmas, onde sejam realmente vistos e caminhem confiantes na construção de sua negritude.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos Orixás!

Aos meus ancestrais, aos meus pais e irmãos que me mostraram que o melhor caminho seria os estudos.

As mulheres e homens negros (as) que vieram antes de mim e me ensinaram a trilhar o caminho da pós-graduação, em especial: Lajara e seu companheiro, Márcia Anacleto, Kassandra e seu companheiro José Américo, Josiane, Tatiana Oliveira, Wilson, Paulo Costa, Gilmar e ao Ricardo Riso.

À Prof.^a Dra. Bárbara C. M. Sircadi Nakayama que me acolheu e acreditou neste projeto desde o início e fez dele uma pesquisa viável. Pela sua humildade e disposição em se abrir para a diversidade.

Aos professores do PPGED, campus Sorocaba em especial aos professores da Linha 1.

Às professoras Dras. Rosana e Walburga pela contribuição desde o início com o meu projeto. À Prof. Dr.^a Célia pela atenção e a contribuição carinhosa na banca.

Aos amigos que adquiri nessa caminhada de estudo junto ao NEPEN, em especial a Raquel, com que dividi momentos de reflexão, dúvidas, angústias e alegrias.

Às Coordenadoras do MIPID pela colaboração na busca dos sujeitos para a pesquisa.

Às professoras que se dispuseram a testar o instrumento. E as que doaram o seu tempo respondendo ao questionário desta pesquisa.

As trançadeiras que prontamente compartilharam as suas fotos.

À Tânia Marcelino, por revisar o texto e me fortalecer com palavras e com lanchinhos. A Daniela Caetano, por revisar o texto também. À Andréia Aleixo Bertho pelo apoio tecnológico.

À D. Zakia, a Geisa e a Prof. Anabel pelo suporte na tradução.

As minhas amigas do CEFAM: Carol, Elaine, Sílvia, Fernanda e ao seu companheiro Ricardo, Lajara e ao seu companheiro Aristóteles, que sempre estiveram sonhando e apoiando os meus estudos.

As minhas companheiras de trabalho da Escola Estadual Professora Idalina Caldeira de Souza Pereira, da EMEI Santa Emília pelo incentivo. Aos amigos do grupo de teatro, além de um agradecimento especial as companheiras da EMEI Miguel Camillo e aos

funcionários, que ouviram atenciosamente as minhas ideias e apoiaram nos momentos de criatividade, crises e angústias.

À Kelly, Vandinha, Cíntia, Ana Selma, Soninha, Vivien, a Fabiana e ao Fabrício, Toninho, a Cláudia, o Diego, a Joice e a Cíntia que contribuíram com trocas de ideias e incentivo em todo o percurso.

As minhas irmãs Luciana e Roberta e as sobrinhas queridas: Mariana, Kamaria, Thamiris e Camila que também contribuíram.

À todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa.

AMORAS

*“Veja só, veja só, veja só, veja só
Mas como o pensar infantil fascina
De dar inveja, ele é puro, que nem Obatalá
A gente chora ao nascer, quer se afastar de Alla
Mesmo que a íris traga a luz mais cristalina
Entre amoras e a pequenina eu digo:
As pretinhas são o melhor que há
Doces, as minhas favoritas brilham no pomar
E eu noto logo se alegrar os olhos da menina
Luther King vendo cairia em pranto
Zumbi diria que nada foi em vão
E até Malcolm X contaria a alguém
Que a doçura das frutinhas sabor acalanto
Fez a criança sozinha alcançar a conclusão
Papai que bom, porque eu sou pretinha também”*

(Emicida)

RESUMO

Alves, Elizabeth Conceição. A Educação das Relações Étnico-Raciais na Creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

O presente trabalho apresenta uma pesquisa vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN) desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba. A problemática que orienta o desenvolvimento dessa pesquisa parte do seguinte questionamento: Quais as percepções das professoras de creche sobre as implicações e desdobramentos dos cursos que tratam das relações raciais para a sua formação e prática pedagógica? Tendo como objetivo: compreender os desafios que as professoras de creche enfrentam no trato das questões raciais. Para responder essa problemática o estudo estruturou-se a partir da perspectiva qualitativa e utiliza o questionário para a coleta de dados junto as professoras de creche que fizeram formação continuada na temática racial ofertada pelo município de Campinas-SP, no ano de 2016. Para análise de dados foram utilizadas categorias predefinidas de Nóvoa (2009). Como referencial teórico metodológico consideram-se as contribuições para resgatar a história da creche de: Kramer (1984) e Rosemberg (1984; 2012). Para tratar às questões raciais as referências foram: Gomes (2011; 2012) e Monteiro (2010). Para a compreensão da Educação Infantil e da Educação das Relações Étnico-Raciais: Oliveira; Abramowicz (2010) e Dias; Bento (2010). Para explicar os conceitos que estão neste trabalho nos utilizamos: Candau (2007), Gonçalves; Silva (2011) e Freire (2008). Para o percurso metodológico e análise de dados: Fiorentini; Lorenzato (2009), Bardin (1977) e Franco (2005). Os resultados vislumbram que, as implicações do curso de formação continuada de Educação das Relações Étnico-Raciais, se desdobraram nas dimensões da formação e da prática pedagógica, necessitando de mais investimento na dimensão da atuação política frente às questões raciais. As professoras já conseguem reconhecer que o racismo opera no espaço da Educação Infantil e investem em algumas práticas pedagógicas. As dificuldades encontradas para tratar a temática racial na creche estão: na escassez de materiais, falta de formação na reunião pedagógica, complexidade em efetivar práticas pedagógicas de Educação das Relações Étnico-Raciais após o término do curso.

Palavras-chave: Creche. Relações Étnico-Raciais. Formação de Professores.

ABSTRACT

Alves, Elizabeth Conceição. Education on Ethnic–Racial Relationship in Daycare Centers: braiding the wicks of the federal law, the training and practice of the female teacher. Dissertation submitted to the Programa de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2018.

This study presents a research in association with Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho Docente -NEPEN (Study and Research Center of Narratives, Teachers' Education and Practice). It was developed in the Graduate Program of Education of the Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba Campus. This dissertation aims at answering the following research question: What are the perceptions of daycare teachers about the implications and consequences of de courses that deal with race relations for their pedagogical training and practice? The aim is to understand the challenges that daycare teachers face in dealing with racial issues. To answer the research question, a qualitative study was adopted and a questionnaire was applied to daycare Center teachers who had taken, in 2016, the Ethnic–Racial Relationship courses in continuing studies offered by the City education board in Campinas-SP. The theoretical and methodological bases rely on the contributions to revive the stories of the daycare center by Kramer (1984), and Rosemberg (1984;2012). Concerning racial issues, the references were Gomes (2011; 2012), Monteiro (2010). Oliveira; Abramowicz (2010), Dias Bento (2010) were consulted to understand Child Education and Education of the Ethnic-Racial Relationships: Candau (2007), Gonçalves e Silva (2011) and Freire (2008) contributed to the concepts presented here. The methodology for analysis was based on, Formosinho (2009), Bardin (1997) and Franco (2005). The results imply that there are developments of the courses on Ethnic –Racial Relationship, offered in teacher's continuing education, shown on both the pedagogical formation and practices. However more investment is needed in political action regarding racial issues. The teachers now recognize that there is racism in the context of education and have, as a result, invested in better pedagogical practices.

Key words: Daycare centers, Ethnic –Racial Relationship, Formation of teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB- Comunidade Eclesiastes de Base

CEERT-Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdade

CEFAM- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEFORTEPE- Centro de Formação em Tecnologia e Pesquisa Educacional

CLT- Consolidação das Leis Trabalhistas

CPDCN- Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra

CNE- Conselho Nacional de Educação

COLE - Congresso de Leitura

D.O - Diário Oficial

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

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

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EI- Educação Infantil

FEBEM-Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor

FUNABEM- Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor

FNB- Frente Negra Brasileira

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBA- Legião Brasileira de Assistência

MIEB- Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

MIPID-Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade

MNU - Movimento Negro Unificado

NEPEN- Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho docente

ONG- Organização Não-Governamental

ONU- Organização das Nações Unidas

PB1 - Professor de Educação Básica

PPP- Projeto Político Pedagógico

PUC- Pontifícia Universidade Católica de Campinas

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SAM- Serviço de Assistência ao Menor

SEE - Secretaria de Educação Estadual

TDC- Trabalho Docente Coletivo

UFSCar- Universidade Federal de São Carlos

UFOP- Universidade Federal do Ouro Preto

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela I	91
Gráfico I	91
Gráfico II	92
Tabela II.....	93
Gráfico III.....	94
Gráfico IV	95

TABELA DE FIGURAS

Figura I A Trança raiz.	24
Figura II Trança Abacaxi.....	96
Figura III Trança Lateral	97
Figura IV Trança Boxer.....	98
Figura V Trança Tiara	99
Figura VI Trança Nagô Modelo Flor.....	101
Figura VII Trança Nagô Reta	105
Figura VIII Trança Embutida	106
Figura IX Trança Box Braids	110

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I TRANÇA RAIZ: AS DIFERENTES MECHAS DA CRECHE	40
1.1 Primeira mecha: a creche.....	40
1.2 Segunda mecha: a creche e o movimento de mulheres	45
1.3 Terceira mecha: o movimento negro e a educação infantil.....	53
1.4 Quarta mecha: a identidade do professor da creche	62
CAPÍTULO II TRANÇA ENTRECruzADA: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMADA CONTINUADA	67
2.1 Formação continuada e outros conceitos.....	67
2.2 Cruzando os quadrados: formação continuada e relações raciais.....	75
2.3 Terceiro quadrado: a educação das relações étnico-raciais na formação de professores ...	78
CAPÍTULO III TRANÇA REDE: CAMINHOS PERCORRIDOS	85
3.1 Contextualizando a pesquisa na cidade de Campinas	85
3.2 Metodologia.....	87
3.3. Análise de dados com categorias preestabelecidas.....	89
3.4 Apresentação de professores:entrelaçando a diversidade	90
3.5 Análise e interpretação dos dados	95
3.5.1 Categoria Prática.....	96
3.5.2 Categoria Profissão.....	101
3.5.3 Categoria Pessoa.....	103
3.5.4 Categoria Partilha	107
3.5.5 Categoria Público	108
3.5.6 Categoria Partilha	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE 1	129
APÊNDICE 2	130

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho traz como objeto de estudo, a Educação das Relações Étnico-raciais no campo da formação de professores. Por esse motivo, escolhemos dialogar com os autores do campo da formação de professores, porque estes nos servirão de base para responder a problemática levantada.

A questão problema que trazemos nesta pesquisa é: **Quais as percepções das professoras de creche sobre as implicações e desdobramentos dos cursos que tratam das relações raciais para a sua formação e prática pedagógica?**

Com o objetivo de compreender quais os desafios que as professoras de creche enfrentam no trato das questões raciais.

Para responder a problemática dessa pesquisa inicialmente realizamos um levantamento exploratório no Portal da CAPES. Na sequência um estudo teórico sobre a creche, a questão racial, a formação continuada e metodologia de pesquisa. Posteriormente um levantamento junto ao Centro de Formação em Tecnologia e Pesquisa Educacional (CEFORTE) no município de Campinas, com o intuito de identificar as professoras de creche que fizeram formação continuada no ano de 2016 sobre a educação das relações raciais.

Utilizamos como instrumento metodológico o questionário com questões abertas e fechadas para aplicar aos sujeitos, buscando identificar a percepção deles em relação ao curso de educação das relações raciais. Para o tratamento dos dados utilizou-se categorias de análise, predefinidas de Nóvoa (2009). É importante destacar que o foco não é avaliar o curso de formação.

O trabalho ficou estruturado em três capítulos, sendo estes nomeados como tranças: raiz, entrecruzada e rede porque remete a minha história de vida.

Trazer a metáfora das tranças para este trabalho é uma maneira de valorizar os saberes dos negros, mais precisamente das mulheres negras. É mostrar a potencialidade desses cabelos e saberes como uma forma de resistência de um conhecimento negado. Indo em confluência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (DCNERER) de 2004, que ressalta a importância de conhecermos a história e cultura da população negra.

Muitos de nós não têm noção de que quantos saberes estão presentes no ato de trançar cabelos, como algo que vai passando de mãe para filha, as conversas, as músicas que são cantadas mostrando uma nova forma de aprender, que se faz coletivamente. Por isso, essa analogia nos pareceu perfeita para esse momento em que estamos falando de Educação Infantil. Retomar nossa ancestralidade a partir do conhecimento acumulado pelas mulheres.

Também a partir da imagem do cabelo sendo trançado, podemos imaginar que antes de fazer a trança propriamente dita é preciso desconstruir, separar, fazer coques e depois iniciar o processo de trançar. Entendendo que esse é um caminho de desconstrução de discursos já adotados também pelas professoras das crianças pequenas e dos bebês de que não é possível adequar o trabalho diário as exigências da aplicação das DCNERER (2004). O cabelo trançado consegue mostrar ainda o grau de intelectualidade das mulheres negras, pois é preciso desenhar, calcular e só depois disso começar o trabalho, assim como faremos a partir de agora.

O primeiro capítulo, **“Trança Raiz: as diferentes mechas da creche”**, diz respeito à história da creche, isto é a inserção da criança negra e pobre neste universo; os movimentos sociais (das mulheres, dos negros e contemporâneos). No último tópico deste capítulo, contemplaremos uma reflexão sobre as particularidades da creche e a identidade das profissionais dessa modalidade. O referencial teórico utilizado para tratar da infância foi: Kramer (1984), Kuhlmann (2003), Kishimoto (1988), Merisse (1997), Rosemberg (1984 2012), Teles (2015, [2017]), Macedo (2015), Faria (2002; 2015), Canavieira e Palmen (2015). Para tratar das questões raciais, as referências foram: Bonilha e Soligo (2015), Henriques (2002), Santos (1990), Oliveira e Abramowicz (2010), Gomes (2011,2012), Monteiro (2010), Gonçalves e Silva (2000) e Santiago (2015).

No segundo capítulo, **“Trança Entrecruzada: a educação das relações étnico-raciais e a formação continuada”**, explicitou os conceitos inseridos neste trabalho: formação continuada; atuação; prática pedagógica e percepção. Após a explanação dos termos, trabalhamos na lógica de relacioná-los à temática racial. Encerrando com a formação continuada no universo da educação das relações étnico- raciais. O referencial utilizado foi: Candau (2007), Marcelo Garcia (1999), Gatti (2008), Imbernón (2007), Gonçalves e Silva (2011), Formosinho (2009), Freire (2008), Duarte (2013), Fernanda Gomes (2016) e Ávila (2002).

No terceiro capítulo, “**Trança Rede: caminhos percorridos**”, apresentou o caminho metodológico percorrido para responder à questão problema: contextualização da pesquisa; apresentação dos sujeitos da pesquisa: análise e interpretação dos dados coletados, com categorias predefinidas de Nóvoa (2009) e, por fim a conclusão deste estudo. As referências foram: Minayo (1994), Fiorentini e Lorenzato (2009), Bardin (1977) e Franco (2005), Nóvoa (2009), Bento (2002), Jango (2017), Oliveira e Abramowicz (2010), Bento e Dias (2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (2004).

INTRODUÇÃO

*Eles querem que alguém
Que vem de onde nós vem
Seja mais humilde, baixa a cabeça
Nunca revide, finge que esqueceu a coisa toda...*

Emicida¹

As políticas de ações afirmativas no contexto da educação brasileira se constituem um marco de luta do Movimento Negro, embora ainda se escute que este segmento só faça denúncias relativas ao racismo, pois, “os negros vivem se lamentando”. Esses discursos infundados precisam ser desconstruídos através do conhecimento da luta deste movimento.

A bandeira pela educação sempre foi fortemente reivindicada pelo Movimento Negro, pois historicamente os negros foram alijados do processo educacional. No passado escravagista, a educação era feita para poucos, isto é, para os homens brancos e de posses, excluindo deste círculo, as mulheres, os pobres, os negros e os indígenas. Dessa forma, a escola que herdamos tem o seu nascedouro na exclusão de gênero, classe e raça/etnia.

Gonçalves e Silva (2000) recuperam a história das escolas jesuíticas revelando que alguns negros frequentaram essas escolas, uma vez que trabalhavam nas fazendas dos padres, as crianças negras poderiam acessar esses espaços, lembrando que era proibido aos escravos frequentar escolas. Por conseguinte, mesmo na situação que se encontravam essa era uma brecha do sistema, que os negros poderiam aproveitar.

No entanto, as escolas jesuíticas utilizavam uma educação pautada nos valores europeus para indígenas e os poucos negros que ali chegassem. Era um processo de aculturação e inculcação de que a ordem social vigente era a melhor e natural. Onde uns nascem para mandar e outros para obedecer.

Também é importante ponderar que a população negra, só acessa a educação no século XX, por questões do próprio cenário político e econômico que se desenhava. Com o ideário de construir uma nação brasileira surgiu a necessidade de educar as camadas

¹ Trecho da música Mandume, 2015

populares, negros e pobres. Com a intenção de lhes oferecer o mínimo de instrução, mas com a eficiência de convencer-lhes sobre o seu papel subalterno no Brasil.

Pesquisas que cruzam a questão racial e a educação apontam o ônus que essa exclusão acarretou à população negra. Oliveira & Abramowicz (2010) no artigo “*Infância, raça e "paparicação"*” realizam um levantamento bibliográfico e demonstram que estudiosos como Silva (1990), Rosemberg (1987) e Hasenbalg (1987) apresentaram em suas pesquisas os entraves que a escola causou na vida da população negra, porque quando comparada a população branca ainda se encontra em abismais desvantagens educacionais.

Henriques (2002) explica essa diferença educacional de negros e brancos.

A escolaridade de brancos e negros nos expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial. Como vimos, apesar da melhoria nos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros se mantém estável entre as gerações. No universo dos adultos observamos que filhos, pais e avós de raça negra vivenciaram, em relação aos seus contemporâneos de raça branca, o mesmo diferencial educacional ao longo de todo o século XX (HENRIQUES, 2002, p.93).

Por conta de indicadores sociais que apresentam os negros em péssimas condições de moradia, educação, trabalho, isto é, nos setores mais básicos, é que o Movimento Negro luta pela construção de políticas afirmativas, na perspectiva de que a educação os leve a uma mobilidade social digna. Tendo como questão central que na base das desigualdades estruturais está fundado e disseminado o racismo. De acordo com Santos (1990):

Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. É uma modalidade de dominação, ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre o outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê (SANTOS, 1990, p. 12).

O racismo histórico-cultural que foi se consolidando no imaginário social, para justificar a dominação dos brancos sobre os negros e indígenas estabeleceu o homem branco como o modelo padrão de ser humano, de valores positivos e de beleza, em detrimento aos outros que se diferenciavam. Portanto, tudo o que foge a esse padrão ainda é desvalorizado.

Assim, constitui-se a sociedade brasileira, com um racismo estruturado institucionalmente, que segundo Bonilha e Soligo (2015), fornece à população negra um

“*não-lugar*” e se fortalece através da ideologia da igualdade racial que se faz presente nas leis e nos discursos de grande da população:

Caracteriza-se o “*não-lugar*” como o espaço do anonimato, que é impessoal, sem qualquer traço de identidade ou de valorização; uma forma eficaz de silenciar e apagar um segmento da população da história e da cultura de um país. É importante destacar que tal exclusão acontece principalmente no nível simbólico, isto é, o “*não-lugar*” não corresponde apenas a um espaço físico, trata-se, também, de uma exclusão que opera no nível da subjetividade dos sujeitos (BONILHA; SOLIGO, 2015, p. 32).

Esse nível de exclusão subjetiva é a parte mais perversa do jogo, porque os indivíduos negros vão se constituindo, numa crise consigo mesmo, ou melhor, de uma não aceitação, numa crescente rejeição dos seus traços físicos. Além disso, se apropriam dessas inverdades, de que não são competentes e capazes, como os outros e acreditam que certos espaços não lhes pertencem, como a educação escolarizada.

A Constituição Brasileira, (1988) está fundamentada na concepção de que todos são iguais perante a lei e todos têm direito à educação sem distinção, mas a escola preza uma determinada cultura em detrimento das demais. Esse prejuízo se realiza através do currículo, das práticas educativas e das relações vividas no espaço escolar.

Assim, as crianças negras experimentam algumas facetas do racismo: a cordialidade, a prática do silêncio, a omissão da professora e dos demais educadores. As pesquisadoras Bonilha e Soligo (2015) descrevem a difícil trajetória escolar das crianças negras:

[...]os dados do Censo Escolar e o referencial teórico apontam que os alunos negros ainda são os que mais sofrem em sua trajetória escolar, tendo em vista os fatores intra-escolares que atuam, camufladamente, para a desqualificação e apagamento dos sujeitos não-brancos (BONILHA; SOLIGO, 2015, p. 39).

Tomando a frente de combate ao racismo com diferentes ações, o Movimento Negro finalmente consegue instituir a Educação das Relações Étnico-Raciais como um marco legal de abrangência nacional, com a Lei 10.639/2003, sancionada em 09/01/2003, que altera a Lei nº 9394/96 LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nos artigos 26-A e 79-B, “[...] que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira”.

No ano de 2004, essa Lei é ampliada pelo Parecer do CNE/CP 003/2004 de 10/03/2004, e pelas DCNERER-CNE/CP001/2004, homologada em 18/05/2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira), sendo esta última que fundamenta a proposta para a educação racial no âmbito da Educação Infantil.

O artigo oito, inciso VIII e IX que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, nos remete ao fato de que a proposta pedagógica destas instituições deve ter como objetivo garantir a criança o conhecimento da contribuição histórica e cultural dos povos originários e afrodescendentes, o respeito, a apropriação de valores trazidos pela história e cultura africana, indígenas e afro-brasileiras, e estar atento ao combate ao racismo e a discriminação.

Trazer a temática racial para mais um espaço público, isto é, a Educação Infantil e mais especificamente para a creche, como vamos pontuar neste estudo, é denunciar que o racismo também se faz presente neste contexto; é desconstruir a neutralidade desse lugar; entrando em confluência com a sociologia da infância que tem demonstrado que a criança é produtora de cultura, um ser de vontade própria, que possui interesse, desejos e preferências e tendem a reproduzir o racismo. Dessa forma, como trabalhar as relações raciais com as crianças pequenas?

As DCNERER (2004) sinalizam para práticas pedagógicas voltadas para a oralidade, corporeidade, arte, dança, valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro. Mas como as formações continuadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais têm apresentado isso às professoras de creche? As formações de fato contemplam essa etapa da Educação Básica? Como a professora de creche se apropria do conteúdo do curso e o ressignifica na prática?

Essas inquietações nasceram de outras aflições que me acompanham desde a graduação, mas para apresentá-las e justificá-las peço licença aos leitores e trago a analogia da trança. Por que as tranças?

Porque é um penteado que está em mim, em muitas mulheres negras desde que somos crianças. E esse movimento de trançar os cabelos está em nós, porque sem saber como, quando nos damos conta estamos trançando a cabeça de nossos irmãos e irmãs mais novos, sem falar na nossa própria cabeça.

As tranças nos cabelos crespos, cabelos estes muitas vezes odiados, nos permitem compreender, por meio de sua força e resistência, os emaranhados da vida, bem como todas nossas possibilidades criativas, embora no início sejam doloridos, assim também, como a própria vida.

Começo essa narrativa, assim como uma trançadeira que se prepara para fazer uma trança sentada na cadeira e com o pente. Mas ao invés do pente que reparte com precisão, que desembaraça os fios, trago a caneta e com ela reparto as ideias, os caminhos que me trouxeram até aqui:

Figura I: A Trança Raiz



Fonte: acervo pessoal da autora (2018).

A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si [...] ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras (SICARDI, 2008, p.2, 3).

Dessa forma, retorno ao passado e me conto a partir das referências que foram sendo construídas nessa minha caminhada.

Começo a narrar desde a minha infância para apresentar quais são as minhas ascendências. Depois sigo apresentando a relação da minha vida com a escola, com o meu objeto de estudo até a pós-graduação.

Essa ideia de contar a nossa história, a princípio parece estranho e logo pensamos “eu não tenho nada demais para falar”, mas quando vamos ao registro, e de início nada vem, com um tempo, a escrita flui e as recordações não cessam. Foram nestes instantes que surgiu a pergunta e, conseqüentemente, a decisão crucial: isto é importante ou não?

Iniciarei com o fantástico trecho de uma literatura afro-brasileira de Miguez (1999):

Era uma vez... Uma BOCA
 BOCA sem voz. BOCA fechada, calada, carnuda, beijuda, muda, muda, muda...
 Em BOCA fechada não entra mosca [...]. Será por isso que essa BOCA não abre, não fala, não sorri, não conta uma história?
 Faz BOCA de siri e fica muda, o tempo todo muda...
 Deu sumiço nas palavras, e esconde na BOCA da memória a sua história...
 Ora, ora... Brincadeira tem hora! E assim no de repente de tudo que existe, corro o risco, mas insisto:
 -Oh! BOCA abracadabra... Deixa de bico de cena, abra o bico sem ter pena, chegou a hora de botar a BOCA no trombone... Qual é o teu nome? (MIGUEZ, 1999, p. 3-4).

Sou a décima primeira filha de um casal de negros oriundos do interior do estado de São Paulo. Quando nasci em 1977, meus pais não tinham mais a necessidade de mudar, porque residiam na tão sonhada casa própria. Morávamos na esquina da Rua dos Aicuxunas, na Vila Costa e Silva em Campinas (SP). Uma casa grande e bem localizada, o bairro inteiro nos conhecia devido à numerosa quantidade de filhos.

Minha mãe não trabalhava mais de doméstica, só cuidava de nós (Julinho, o caçula dos homens, de mim, e Lu minha irmã de criação). Os tempos mais difíceis haviam ficado para trás. Era uma mulher muito forte e decidida. Sempre muito rígida na educação dos filhos. Tinha o primário completo. Lia e escrevia muito bem e não admitia que fôssemos mal na escola. Não gostava que andássemos mal arrumados nas ruas, dizia sempre “preto tem que andar bem vestido”. Só mais tarde, compreendi essa preocupação dela com a nossa aparência.

Nossa casa era simples, mas recheada de livros, enciclopédias e coleções que na época eram caríssimos. Meu pai, funcionário público, comprava essas coleções de livros, ele também gostava de ler, havia feito o primário incompleto, mas era um homem muito inteligente, desenhava e jogava xadrez como ninguém.

Frequentei as escolas públicas perto da minha casa, a Educação Infantil era na esquina de casa, adorava a creche (como dizíamos na época) embora eu só tenha frequentado a pré-escola. Eu era muito tímida. Já no Ensino Fundamental, que naquela época era chamado de primeiro grau também era tímida e sofria com a tarefa de casa, porque meu irmão me ensinava brigando comigo, principalmente se eu errasse a leitura da cartilha.

Na escola, me lembro de ter pavor do dia das provas orais, mas gostava de prova oral, da tabuada, porque tinha facilidade em decorar, mas na leitura ainda ia mal. Gostava do recreio porque podia brincar, tinha uma professora na terceira série, uma senhora de idade avançada, mas que passava o recreio brincando conosco. Além disso, era um momento gostoso de socialização com os amigos, principalmente com aqueles que levavam lanches gostosos e diferentes. Que não era o meu caso, já que eu tinha mais irmãos pequenos, tudo em casa sempre foi mais simples e bem dividido.

Como todos os irmãos haviam passado pela mesma escola, minha mãe que acompanhava a educação escolar dos filhos reconhecia como o ensino estava se deteriorando, *“Como essa escola está uma vergonha! Não se ensinam mais, essas crianças já não sabem mais nada!”* Estamos falando da década de 1980, cursava a 5ª série.

As crianças estavam mais indisciplinadas. Ninguém implicava comigo, porque meu irmão havia repetido uma série e por isso, acabamos estudando juntos e eu abusava, contando com a proteção dele.

No ano de 1989, meu pai faleceu de câncer, que o acompanhou por quatro anos. Essa é a primeira perda de uma das minhas trançadeiras raízes. Esse trancista me ensinou a sambar, a imitar a elegância de uma porta-bandeira e a jogar dama. Mas a sua ausência me mostrou ainda mais a fortaleza da mulher da qual ascendo.

Com o tempo, não era mais penoso fazer as tarefas de escola, gostava de estudar e de ensinar as minhas amigas de escola. De fazer trabalhos escolares com elas. Mas, na minha casa as cobranças continuavam, não bastava tirar uma nota C (satisfatória). A razão era que - meu irmão- o primeiro da família, a passar no vestibular de uma universidade

pública, mas infelizmente não cursou, dizia: *“Você tem que ser o melhor na escola, não basta tirar uma nota satisfatória. É sua obrigação ir bem na escola, você só estuda.”* Que ironia! Somos doze, e somente três conseguiram cursar a universidade.

Nesta escola estadual, fiz o primeiro grau todo e como na época era costume fazer colégio técnico, prestei vestibulinho no Culto à Ciência e na Escola Técnica Antônio Prado Conselheiro (ETECAP), porque os meus irmãos estudaram lá. A ideia era arrumar um emprego para ajudar minha família. Nessa lógica, deixo as tranças simples da infância e passo a usar as tranças soltas, independentes, como estava buscando ser.

Não passei no ETECAP, estudei por um ano no colégio Culto à Ciência e através de uma amiga fiquei sabendo da existência do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Como eu queria trabalhar e estudar, este último veio como um presente, porque era uma escola de tempo integral e os alunos recebiam um salário mínimo para estudar. Era um projeto piloto implantado em algumas cidades do Estado de São Paulo na década de 1980.

Ingressei em fevereiro de 1994 para fazer o magistério por conta da bolsa (salário) e felizmente me apaixonei pelo colégio. Porque nele aprendi: a respeitar as diferenças, a cuidar da escola e a gostar cada vez mais de estudar; a importância da política, a diversidade cultural e o amor pela arte. A proposta educacional do colégio era fantástica, uma vez que tínhamos autonomia para resolvermos os problemas que assolavam a escola pública, mais especificamente os problemas que atingiam a nossa escola.

Estou falando dos anos noventa em que o governo do Estado de São Paulo, começava a operar no desmonte da escola pública. No CEFAM, realizávamos assembleias e passeatas, para que nossa voz pudesse ser ouvida dentro e fora dos muros da escola.

Hoje, retomando essa trajetória, percebo que o CEFAM era um espaço importantíssimo de fortalecimento de meninas oriundas em sua maioria da classe trabalhadora. Digo isso, porque havia poucos meninos.

Numa sociedade extremamente machista como a nossa, a escola quebrava essa ideologia toda vez que as meninas tinham que tomar decisões, assumir o microfone dentro e fora da escola, articular como seria a saída para as passeatas.

Nessa época, o movimento estudantil era forte, passava nas escolas para que nós compuséssemos o ato com eles. Lembro-me sempre da volta das atividades, momento em que avaliávamos a nossa participação na atividade. Era aí quando eles voltavam propondo um novo ato, que reclamávamos de algo que não foi “bacana” e colocávamos a nossa condição para participar de novas atividades. Os estudantes ali estavam sempre atentos para não ser “massa de manobra” dos movimentos estudantis e nem de partidos políticos.

Os professores eram ótimos, nos faziam pensar e questionar as disciplinas e os conteúdos. Essas disciplinas nos aproximavam e ao mesmo tempo nos afastavam da docência, nos permitindo refletir se desejávamos mesmo a sala de aula.

Era uma escola de tempo integral que visava uma grade diversificada. O portão ficava aberto, ninguém prendia ou vigiava, até isso tínhamos que aprender a nos regular. Estávamos longe de casa e tínhamos que aprender a ter responsabilidade. Quase todo ano ocorriam casos de gravidez precoce. Mas, o engraçado é que esse tema não era levado para assembleia e nem para a sala de aula.

Na escola, tinha uma professora ótima de artes, me apaixonei ainda mais pelo teatro. E sempre que possível produzíamos esquetes teatrais. Essas pequenas peças teatrais continham sempre uma reivindicação, uma ideia política. Apresentávamos na assembleia ou nas atividades culturais da escola.

Nos estágios, cometia aqueles erros de iniciante, críticas severas ao docente com muitos anos de carreira, pura ingenuidade porque olhava um recorte, um momento da rotina, que muitas vezes necessitava de um acompanhamento melhor, ou mesmo uma compreensão estrutural mais apurada.

No último ou no terceiro ano, não me recordo direito, vivenciei uma situação de racismo. Bom, por mais progressista que a escola fosse o caso não foi muito discutido, pois o racismo e o preconceito também faziam moradia naquele lugar. De acordo com Luigi (2015, p.11) “Silêncio e preconceito andam lado a lado, se retroalimentam e, ao se articularem com o poder, sustentam a intolerância e a segregação, como é o caso do racismo”.

Apesar desse fato, vivi quatro anos de muito aprendizado, satisfação e quando acabou senti uma falta enorme da escola.

Quando me formei no magistério, em 1997, comecei a prestar concursos públicos para professora, mas enquanto não passava fui trabalhar no comércio. Decidi fazer vestibular para artes cênicas, mas infelizmente não passei. Arranjei umas substituições no município de Campinas e quando consegui me manter nessas substituições decidi voltar a estudar, pensei que se fosse para seguir a carreira docente era necessário continuar estudando e cursar Pedagogia. No ano de 2001 ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Pontifícia Católica de Campinas (PUC), no período noturno. Aqui, destranço os meus cabelos e com todo o cuidado preparo a cabeça para novas tranças e, junto com elas, novas ideias.

Trabalhava no comércio para custear a faculdade. A faculdade me trouxe novos amigos e leituras, ampliou os horizontes e me possibilitou fazer teatro com mais estrutura e trabalhar na área da educação, mas não me fez totalmente professora. Eu tinha muitas crises em relação à universidade, primeiro porque achava um absurdo pagar por um curso em que os únicos recursos utilizados eram o giz e a lousa. Depois, queria que a faculdade me fornecesse mais capital cultural, ledão engano, até porque a política de formação de professores estava cada vez condensada o que nos remete a Zeichner (2013) no que concerne a necessidade de formar professores para atender a LDB e, que o curso noturno era para abarcar o filão do mercado de trabalhadores que almejavam um curso universitário. Além disso, o governo mercantilizava a educação, abrindo cada vez mais espaços para a iniciativa privada, por isso, a proliferação de universidades particulares e variados formatos de curso de formação de professores.

Na PUC, havia um núcleo de artes aberto aos alunos e a comunidade, aqueles que participassem do núcleo recebiam um desconto na mensalidade do curso de graduação, mas essa descoberta só ocorreu depois que desisti de frequentar o núcleo no primeiro ano da faculdade. No ano seguinte, novamente fiz o teste para entrar no núcleo de artes, passei e fiquei com o grupo de teatro por quatro anos, mesmo depois de ter concluído a Pedagogia.

Foi na graduação em Pedagogia, mais especificamente na disciplina de estágio, que nos colocamos com os olhos e ouvidos atentos dentro do universo real da escola, é lá que começamos a desembaraçar os cabelos, ou seja, as ideias em relação a temática racial.

Durante a disciplina de estágio nas escolas no ano de 2003, passei a observar que as crianças brancas e negras se agrediam verbalmente, crianças negras que também

proferiam xingamentos de cunho racistas contra os seus iguais. Ou que no momento da autodeclaração se denominavam “morenas”.

Muitos desses conflitos raciais eram presenciados pelos adultos da escola (professores e funcionários), mas poucos se posicionavam em relação a estes. Na maioria das vezes, as crianças negras reclamavam do fato de serem humilhadas por conta das suas características físicas, mas os professores pediam para não darem ouvidos aos colegas.

Essa questão conflituosa do racismo envolvendo as crianças despertou a minha curiosidade e se tornou o meu trabalho de conclusão de curso. Primeiro porque, ao retornar para o universo escolar depois de tanto tempo, pude lembrar que essas questões raciais, também foram vivenciadas por mim quando criança. Recordo-me de bater naqueles que me ofendiam.

Olhar para temática racial, me moveu a pensar possibilidades de trabalhar com as crianças, pois, compreendia a existência do racismo naquele espaço, mas não queria fazer um trabalho puramente de denúncia, o incomodo era:

Por que ninguém ouvia as vozes dessas crianças?

Até quando as crianças negras seriam achincalhadas?

Era um círculo vicioso que estávamos vivendo, eu vi o que as crianças passavam e percebi que também vivenciei e que no futuro aquilo também continuaria.

Em julho de 2004, perco a minha trançadeira raiz, minha mãe. Um desespero se abate sobre a minha vida e uma grande possibilidade de largar a faculdade também, porque precisava ajudar a cuidar das minhas sobrinhas. Com o apoio dos meus irmãos e do grupo de teatro da PUC, permaneci.

Neste mesmo ano, passei no concurso da prefeitura de Hortolândia, como professora adjunta (substituta), assim, consegui uma sala de primeiro ano; era uma licença gestante.

Teoricamente tinha uma sala para mim, então passei a fazer intervenção sobre a questão racial com as crianças. Levei para a sala, revistas com modelos negros e reelaborei um conto de fadas, ou seja, narrei uma história, tendo como base contos de princesas.

Ao terminar a história, pedi que as crianças a ilustrassem com as figuras que levei. Desse trabalho, recordo até hoje de um garoto de oito anos que não o realizou com as imagens e se justificou dizendo: *“Essa revista só tem macaco, como posso colocar isso na história!”*

Nessas situações inusitadas, não sabia ainda como lidar com as falas racistas e preconceituosas das crianças, não sabia intervir junto a elas.

Foi imprescindível a colaboração da minha cunhada Cláudia, uma mulher negra, militante e de extrema sensibilidade que me ajudava a compreender essas falas e a pensar maneiras de intervir junto às crianças.

Para os meus alunos eu não era negra, eles diziam: *“Não, você não é negra! Você é a professora”*. No começo, não entendia porque invisibilizavam a minha cor. Somente com o apoio da literatura científica, pude compreender que o racismo opera com rótulos, dependendo do cargo de prestígio social em que os negros ocupam, sofrem um processo de embranquecimento.

Posteriormente, fui transferida para uma escola de Educação Infantil, numa turma de maternal, que atende crianças de três anos, porque era professora adjunta, não tinha uma escola fixa. Nesta sala, havia uma criança negra que queria ter cabelos lisos, não gostava do seu cabelo. Fiquei estarecida em ver que o racismo atuava com crianças tão pequenas, foi a primeira vez que me deparei com esse fato. E ali, percebi a minha responsabilidade, em ser uma referência para aquelas crianças.

Essa criança me despertou para o racismo na creche, por conta desse fato passei a estudar ainda mais e mudei o meu foco de trabalho do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, uma vez que as pesquisas apontavam uma carência de trabalhos das relações raciais nesta etapa da Educação Básica.

Passei a pensar como tratar a questão racial no maternal, naquela escola não havia nenhuma referência e nem materiais sobre o tema. Compartilhei a minha angústia com a mãe da criança, que por coincidência trabalhava na mesma escola. E com algumas amigas fora da escola.

Uma dessas amigas era a Bia, (amiga loira de infância) me apresentou o COLE (Congresso de Leitura) na Unicamp, e as bancas que vendiam literatura afro-brasileira

infantil. Nunca tinha vistos livros com personagens negros e a bonecas negras também era uma novidade. Passei adquirir esses livros, porque não havia nas escolas. Mas era trabalhoso encontrar essa literatura, na maioria das vezes tinha que encomendar.

Depois, refletindo me dei conta que na minha infância o único livro com personagem mais próximo do nosso biótipo era “O Menino Marron” de Ziraldo, que meu irmão ganhou quando estava com uns dez anos. Na minha casa, também só havia convivido com bonecas brancas. E adorava ficar penteando os cabelos lisos das minhas cunhadas. É dessa maneira, que as crianças negras estão construindo suas identidades num mundo que não as reflete.

De porte das literaturas-afro, passei a trabalhar com as crianças, lendo as histórias, explorando atividades, e a partir delas, e com a consciência de que as minhas tranças também traziam uma importante referência, de que era necessário manter uma estética negra positiva para aquelas crianças, conforme Santos (2013, p.27) descreve o trançado na sua dissertação: “Como elemento de comunicação carregado de sentidos, regras, condições, o cabelo se torna imprescindível para a compreensão da corporeidade do “outro” e do “eu”.

No ano de 2006, passei a acumular o cargo de docente entre o Estado e a Prefeitura de Hortolândia. O Ensino Fundamental com suas disciplinas e exigências curriculares me afastavam de pensar na temática negra.

Começo a lecionar em uma turma de 3º ano com trinta crianças na periferia de Campinas, pois tenho uma ansiedade em ser uma boa professora, afinal agora tenho uma sala só minha. No entanto, a felicidade em tê-la dura pouco, porque tenho alunos indisciplinados e logo começam os desgastes e uma frustração enorme por não ser uma boa professora e por não saber lidar com indisciplina.

Tentei uma parceria com a gestão da escola para resolver estas questões, mas a resposta foi de que o problema era só meu, porque as crianças estavam na minha sala. A intenção em ter alunos perfeitos fazia com que eu me questionasse: Será que aquilo valia à pena? -Ficar ali brigando com as crianças? Como resolver o problema da indisciplina sozinha (sem contar com o apoio da direção ou da família)?

Nóvoa (2009) descreve o que é ser um bom professor em seu ensaio “Professores: imagens do futuro presente”. Saindo da retórica que foi vendida e veiculada

para as escolas estaduais, as competências, o autor busca uma ligação entre a dimensão pessoal e a profissional que vai sendo construída. Além disso, aponta cinco disposições que deve ter um bom professor, sendo elas: conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social.

Vou me valer das três últimas, compreendendo que me faltava naquela ocasião, o trato pedagógico, que segundo o autor, é a capacidade de relacionar e se comunicar para que seja possível cumprir o ato de educar.

O trabalho em equipe para Nóvoa (2009) seria um trabalho em conjunto, intervenção conjunta. Na situação que vivenciei, demonstra o quanto o professor inexperiente está sozinho na escola, o quanto a gestão se fecha para alguns problemas, que são de todos, porque o aluno é da escola, e não de uma determinada professora.

Nessa minha experiência de condução de sala de aula, reflito que fracassei na última disposição, que é o compromisso social. De acordo com o autor em questão, é nossa responsabilidade em romper com o fatalismo social, a exclusão que foi traçada antes mesmo da criança nascer. Uma vez que estávamos em uma escola periférica com uma grande porcentagem de alunos negros.

Enfim, não resolvo os problemas, passo o ano em conflito com um garoto negro. Mesmo compreendendo que somos vítimas do sistema, assumo todas as problemáticas para mim e quase adoço, porque me entristecia desde o domingo só de pensar que a segunda-feira se aproximava.

Os anos que se seguiram, fui mudando de escola na rede estadual e com isso fui encontrando comunidades mais tranquilas de trabalhar, mas acredito também que fui me apropriando, aprendendo a ser professora. Desenvolvi os saberes que me constituíam pessoa e professora e, fui levando tudo isso para a sala de aula.

De acordo com Nóvoa (2009), é exatamente isto que compõe a nossa profissão, ou seja, não vestimos uma carapaça para ser professor e trocamos por outra quando deixamos a escola. A nossa profissão permeia nossa identidade, nossas crenças e valores.

A minha preocupação nesse período era buscar formação para a prática, vivia uma angústia grande em ensinar bem matemática, porque era consciente que os meus conhecimentos matemáticos eram deficitários.

Também me preocupava em conseguir alfabetizar aquela parcela de alunos que estavam no 4º ou 5º ano sem saber ler e escrever. Por fim, compreendo que é necessário sair do trabalho solitário, e me abrir para o coletivo, aprender a fazer parceiras com os colegas de série, com as professoras da escola. Para Nóvoa (2009) a formação deve ter a frente os professores mais experientes, porque são eles que devem conduzir os recém-formados. Nessa mesma linha, Day (2001), indica que o processo educacional não é feito sozinho, ou seja, aprendemos com o outro, nos desenvolvemos profissionalmente com os pares, dentro e fora da instituição, era necessário trançar os saberes.

E foi inicialmente com a minha amiga e vizinha Fabiana, que era professora da rede privada, com quem expunha as minhas angústias, meus medos em ser professora. E por várias noites estudávamos, pensávamos estratégias para ensinar as crianças. E em relação às dúvidas de matemática, recorria ao companheiro dela que é físico e professor.

Por influência do CEFAM e de um irmão sindicalista, fiz a minha primeira greve, e esta não seria a única. Mas me assustei ao ver que a categoria não era mais combatente como fora outrora. Não conseguimos tirar os professores de Educação Básica de dentro das escolas. Mesmo tendo consciência da situação, reclamavam do governo, do sindicato, das condições de trabalho, mas não tomavam as ruas. Depois da greve de 2015, me afasto do Estado.

A temática racial nesses anos ficou em alerta sempre que ocorria uma tensão racial entre os alunos, a aula era suspensa e aquilo passava a ser discutido com todos. Aqui percebo que amadureci um pouco, já começo a pontuar melhor o assunto com as crianças do Ensino Fundamental.

No ano de 2013, fiquei sabendo através de uma amiga sobre um curso de extensão na universidade chamado “Equidade na Pós para Populações sub Representadas”, era a segunda edição do curso. As pesquisas mapearam que havia poucos negros e indígenas na pós-graduação, por isso, a Fundação Carlos Chagas e a Fundação Ford, lançaram um edital para as universidades ofertarem este curso, mas só doze universidades se interessam em concorrer o edital e a UFSCar foi uma delas.

Foi ótimo voltar à universidade com essa formação porque ajudou a retomar meus estudos, fortalecer algumas ideias e desmistificar outras em relação à pós-graduação. Exemplo disso foi uma palestra de abertura em que a Professora Doutora Petronilha Beatriz

Gonçalves e Silva, falou “*que fazer pós-graduação não é para ter título, e sim para reverter em compromisso social*”.

Foi algo inusitado estudar com tantos (as) negros (as) e lotarmos uma sala da universidade pública, onde quase sempre é raridade ver alunos negros. Parecia um encontro de trançadeiras, cada qual com a sua especificidade, com sua marca inconfundível, embora todas e todos fossem negros. Curiosamente nesta segunda turma, muitos traziam a temática racial como foco de estudo, e isso gerou bons debates e muitas indagações que me fez pensar a respeito da minha identidade.

Estava no espaço da universidade pública, mas sentia que não estava no meu lugar, uma insegurança enorme me acompanhava, e só trançando com os meus pares pude compreender como nos esclarece Mata (2015, p.3) “O racismo nos atravessa em menor ou maior grau, temos que refletir o quanto ele nos afeta”.

No curso, tínhamos que sair com um projeto de pesquisa. No início, eu só sabia que queria me dedicar aos conflitos raciais. Mais tarde, consegui chegar ao recorte exato, quando a prefeitura de Hortolândia enviou às escolas um questionário para saber como estavam desenvolvendo a Lei 10639/ 03 na prática pedagógica.

Na escola em que eu lecionava os gestores não sabiam como responder ao questionário. Mediante esse fato, a gestão socializou o questionário para apreciação do corpo docente e lá vimos que quase não se tratava da educação das relações raciais. Algumas professoras estavam presas a datas comemorativas, outras achavam o preenchimento desnecessário porque não viam o racismo na Educação Infantil e outras clamavam por formação. Foi nesse descompasso que encontrei o meu problema de pesquisa.

E porque olhar para a professora? Porque desde o início, olho para as relações raciais dentro da escola e quero entender porque a professora não se envolve e/ou não se sensibiliza com os apelos dos alunos e suas queixas. Ademais, as professoras estão totalmente imbricadas nesse processo. Ao buscar amparo nas leituras relacionadas com a Lei 10639/03, salientam-se a importância do papel do professor.

Finalizo o ano participando dos processos seletivos, porém, infelizmente não ingressei no mestrado em 2014. Através de amigos, fico sabendo da oferta de um curso de

aperfeiçoamento na educação das relações raciais na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Essa formação foi fantástica porque ofereceu subsídios práticos para tratar das Relações Étnico -Raciais na Educação Infantil com embasamento teórico e discussões, bem como, o foco na prática pedagógica. Para atender a proposta final deste curso, trabalhei com a capoeira e com a literatura africana e afro-brasileira com uma turma de crianças de Jardim I (faixa etária de quatro anos).

No segundo semestre de 2014, a coordenadora da minha escola, sabendo que gosto da temática racial, me avisa de uma especialização pela Universidade Federal do Ouro Preto (UFOP) em parceria com a UNIAFRO.

O curso era on-line, com poucos encontros presenciais. Um curso bem pretensioso, denso e com muitas leituras sobre o universo negro. Consigo por meio do curso, perceber como os conhecimentos produzidos pelos africanos podem ser inseridos no currículo. Este curso tinha também como foco a intervenção na prática. Concluo com um trabalho junto aos professores do Estado, propondo olhar as caixas de leitura do Programa Ler e Escrever, mais especificamente, para o cumprimento da lei 10639/03, a partir das literaturas que tínhamos disponível.

Os cursos fortaleceram a minha prática, e já com segurança debato a questão racial com as crianças do Ensino Fundamental e com os meus pares. Nóvoa (2009) em seus estudos, descreve cinco categorias para que as formações façam sentidos e sejam eficazes. São elas: prática, profissão, pessoa, partilha e público.

Ainda de acordo com Nóvoa (2009, p.35), a prática é algo complexo, que envolve teoria e método. Nela está implícita uma transformação de saberes, ou seja, não é possível simplesmente aplicar a formação diretamente na prática, ela deve ser reelaborada de acordo com os “dilemas pessoais, sociais e culturais”.

A segunda categoria é a profissão, que na sua compreensão deveria ser feita dentro do exercício profissional, ou seja, os professores devem formar professores, os mais experientes deveriam estar à frente dessa formação. Assim como ocorre com outras profissões. Nóvoa (2009) esclarece que a formação feita pelos pares teria mais eficácia e sentido.

Já a terceira, é caracterizada pela indissociabilidade entre o sujeito e o profissional. Isto significa que o professor está inteiro na sala de aula, com suas crenças, saberes e cultura e a educação que ele faz na escola, está no meio dessas dimensões, enquanto que, a quarta categoria, é a partilha, que traz a ideia da experiência pedagógica partilhada na escola, sendo estudada e pensada por todos.

A última categoria é a comunicação, na qual os professores devem comunicar à comunidade o que tem feito e o que pensam sobre as demandas que recaem sobre a escola. É a retomada da voz dos professores nos espaços públicos, ao invés de deixarem outros profissionais que não vivem no chão da escola pública, falarem por eles.

Dessa forma, percebo que essas formações refletiram em algumas dessas categorias descritas por Nóvoa (2009), principalmente na terceira categoria, na pessoa, no profissional.

Também refletem na minha identidade, nas tranças que se destrançam, mas sem perder a raiz, que de acordo com o poeta Akins Kinte², “o crespo é toda uma vida, quando livre as madeixas”.

Assim, a minha geografia negra também estava mais exposta através do meu cabelo *black*. Quando adentro a sala de aula algumas crianças do Ensino Fundamental me olhavam diferente e uns até riam, mas nada falavam publicamente. Um dia, um aluno rindo me disse que eu tinha cabelo de couve-flor. Parei o que estava fazendo e disse as potencialidades do cabelo negro, já não admito mais que as características negras sejam motivo de piada. Mas faço isso com muita calma, enfim entendo que não cabe “bronca” e nem sermões, mas sim, muito diálogo, pois precisamos todos nos educar nas Relações Étnico-Raciais.

Já na Educação Infantil, as crianças queriam tocar “*olha parece algodão, tia!*” Outra garotinha passa a mão no meu cabelo e diz: “*Parece lã de carneiro*”. Nesses dois casos, percebemos a diferença, ou seja, na Educação Infantil havia um trabalho sobre a temática, era o segundo ano em que as crianças estavam ouvindo e vendo assuntos relacionados à população negra. Quando lia as histórias afro-brasileiras ou africanas, as

²Akins Kinte (2016) artista de São Paulo, autor do poema citado “Duro não é o cabelo”.

crianças diziam que os personagens se pareciam comigo. Diferente da escola do Estado em que não conseguia acompanhar a turma para continuar debatendo a temática.

Então, comecei a investir nas brechas, coloquei a temática negra e indígena nas atividades culturais da escola, mas com a preocupação de contextualizá-las nas disciplinas curriculares. Porque compreendia a minha responsabilidade em trabalhar com os conhecimentos. Todavia, observo que além de abordar a temática era uma questão de posicionamento. Sempre que ocorria alguma tensão racial ou de preconceitos parávamos a aula e discutíamos na hora.

Na escola estadual, no Ensino Fundamental houve dois casos que me emocionaram muito, um deles com a turma de 4º ano e outra com a turma de 5º ano. Um dia estava conversando sobre a temática racial e sobre o *bullying*, as crianças passaram a relatar as suas vivências sobre isso. Um garoto ruivo contou que estava jogando bola e um bêbado o chamou de água de salsicha podre e relatou com todo o incômodo que aquilo ainda suscitava nele.

Peguei o exemplo dele e fizemos uma associação com as questões das crianças negras, quando todos riem dos seus traços físicos, o quanto isso é ruim e que temos que exigir sermos respeitados. Houve outro aluno que as crianças o chamavam de “bicha”, paramos a aula e dialogamos sobre o assunto. Passou um ano e esse menino mudou de escola, mas veio me visitar e recordou o fato, me agradeceu por eu ter me posicionado.

Outra aluna (branca) do 4ºano, contou que corrigia as falas da mãe em casa, quando ela se referia de forma pejorativa aos negros:

A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade [...] que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (HOOKS, 2013.p. 273).

Essas experiências vividas por mim indicam o quanto à formação continuada é importante, ela foi um ponto de sustentação para que eu pudesse dialogar com tranquilidade de forma a deixar os alunos se situarem neste debate, numa educação mais democrática e para que pudéssemos pontuar o direito de sermos respeitados nas nossas diferenças.

Ter a possibilidade de trançar a história da minha vida pessoal, profissional e de estudante pesquisadora, me fez refletir como as questões micro são afetadas pelo macro, pela política e pelo racismo estruturante.

Ingressei no mestrado em março de 2016, na UFSCar campus Sorocaba, fui muito bem acolhida por todos os professores naquele primeiro dia, percebo que é uma universidade mais humana.

Na linha I, Formação de Professores e Práticas Educativas, os docentes nos apresentam o universo da pesquisa e nele fomos verificar o que é campo de pesquisa. Segundo Diniz-Pereira (2013), esse conceito foi inspirado nas ideias da sociologia de Bourdieu, e de forma sucinta, seria um espaço de disputas ideológicas e construção do capital cultural.

No estado da arte realizado na década de noventa por Marli-André; Simões; Carvalho (1999) verificou-se o que havia de produções no campo da formação de professores, com esse estudo constatou-se que a temática racial e a diversidade haviam sido pouco estudadas.

Segundo Gomes (2005), a relação entre a temática racial e a formação de professores atualmente ganhou destaque, mas ainda necessita ser discutida no campo da formação, principalmente quando se trata do trabalho docente.

Além disso, vale ressaltar que a Educação Infantil também faz parte do quadro de estudos emergentes. De acordo com Coelho (2015), em seu trabalho de pesquisa, na busca exploratória dos termos Educação Infantil e relações raciais no banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontraram-se poucas pesquisas que cruzam estes termos. Este dado reforça a necessidade dessa pesquisa.

Diante do exposto, essa pesquisa é mais uma concretização desse espaço de disputa. Debater relações raciais no campo da ciência educacional, é disputar um espaço, é marcar o campo pelo direito a diferença.

CAPÍTULO I- TRANÇA RAIZ: AS DIFERENTES MECHAS DA CRECHE

Para fazer uma trança raiz, as mãos habilidosas das trançadeiras repartem o cabelo em três partes, mas essas repartições são feitas com um palito, sim um palito de manicure! É com muita precisão que as mechas de cabelo vão sendo divididas. Isso se faz necessário para que não saia nenhuma trança torta e o resultado seja impecável. Cada trançadeira tem um estilo próprio de trançar. Para esse capítulo, reparto em quatro porções. Entretanto, o que não se pode perder de vista é a precisão dessas mechas, que irão representar de forma análoga a história da creche. As mechas vão tratar: brevemente da história da creche, os movimentos sociais lutando pela creche da década de sessenta até anos atuais, o Movimento Negro e pôr fim a identidade da creche.

1.1 Primeira Mecha: A creche

Este capítulo trata sobre a história da creche, mais especificamente como a criança negra e pobre foi inserida neste contexto.

Para falar da história da creche, autores como, Kuhlmann (2003, p.470), alerta sobre a dificuldade de trazer os dados históricos, uma vez que estes se concentram sobre o Rio de Janeiro e São Paulo e sobre o restante do país, os dados são escassos.

Kramer (1984) traz como referência a organização da história da infância através do médico Moncorvo Filho que a organizou em três períodos: sendo o primeiro período do descobrimento até 1874; o segundo período compreende de 1874 até 1899; e o terceiro de 1899 em diante. Vale destacar que o referido médico, havia organizado até o ano de 1922, e, deste em diante, Kramer assumiu a organização histórica.

Neste primeiro marco, tínhamos como cenário uma sociedade escravagista, patriarcal e altamente machista. Na qual era legítimo aos senhores de escravos ter relações íntimas com qualquer mulher e manter as mulheres negras escravizadas como objeto sexual, como nos esclarece Merisse (1997):

O sistema escravocrata facilitava muito a promiscuidade masculina e a prostituição. Se, por um lado, havia a tradição de manter a mulher isolada e lhe permitir que saísse somente para ir à igreja, havia a liberdade total do homem e muitas

facilidades em tomar como prostitutas as mulheres pobres, além de alugar ou explorar as escravas como objetos sexuais (MERISSE, 1997, p.27).

Além da exploração da mão-de-obra de homens e mulheres negras, essa organização social também gerava a exploração sexual, elevando o quadro da marginalização social das mulheres negras e pobres. Ainda por cima, percebemos nesta situação um controle do masculino sobre o corpo feminino, uma vez que as “sinhás” (esposas destes homens) também eram impedidas de frequentar o espaço social sozinha.

Esse contrato social gerava crianças negras e pobres que acabavam por fazer parte da taxa de mortalidade. Sobre tal fato, destacam-se as considerações de Kishimoto (1988, p. 45) ao afirmar que: “o abandono de crianças não desejadas em portões das casas ou jogadas em terrenos baldios, em montes de lixo, servindo de repasto a cães e porcos, compondo um quadro trágico da infância abandonada”.

Nessa ordem de supervalorização do masculino de modo geral, não havia espaço para as mulheres e muito menos para uma infância ilegítima. Para reverter esse quadro em 1738, Romão Matos Duarte criou a Casa dos Expostos, que ficou mais conhecida como a Casa da Roda.

A ‘roda’ era uma referência ao mecanismo onde se depositavam as crianças: um cilindro oco de madeira, com uma pequena abertura, que girava em torno de um eixo horizontal. A criança era colocada na abertura, pelo lado de fora da instituição. Girando-se a roda, ela passava para o lado de dentro, de tal modo que o depositante não podia ser visto, impedindo-se assim a sua identificação (MERISSE, 1997, p.28).

O objetivo desta entidade filantrópica e assistencial era diminuir a mortalidade infantil, mas não alterava as relações sociais estabelecidas entre homem e mulher muito menos obrigava esses senhores a repensar em suas posturas dominantes. A Casa da Roda ainda garantia o sigilo do adulto depositante, que não poderia se valer daquela pequena vida.

Houve no Brasil uma multiplicação dessas casas para abrigar e alimentar as crianças, aliás, a Casa da Roda foi por um bom tempo o único local de atendimento a infância, até a metade do século XIX. Dessa forma, podemos dizer que, a creche deriva dessas instituições asilares, porque foi a única entidade de atendimento à infância pobre e negra, tanto na Europa quanto no Brasil.

Segundo Leite (2002), no Brasil no período colonial e no império era comum o uso dos termos: expostos, enjeitados, depósito dos expostos, asilo de menor abandonado para designar as crianças abandonadas.

O período colonial ficou grifado pela representação da Casa da Roda, cujo objetivo era diminuir a mortalidade infantil, mas como o atendimento era precário não foi possível alcançar tal objetivo.

Foi um período marcado, em termos econômico-sociais, pela extração predatória de riquezas nacionais, realizadas pelos colonizadores através de um regime escravocrata, com consequências terríveis para a infância, principalmente para o grande número de crianças que era fruto de relações ilegítimas (MERISSE, 1997, p.33).

Neste primeiro período, estamos delineando a infância em um recorte social e racial e, este movimento é importante para compreendermos que essa infância pobre e negra era um problema para a sociedade aristocrática brasileira.

No segundo período (1874-1899), os médicos e sanitaristas demonstraram preocupação com a alta taxa de mortalidade, as quais atribuíam tanto a falta de responsabilidade das famílias negras e pobres de não cuidarem de seus filhos, quanto a justificativa de que mulheres negras como ama-de-leite alugadas poderiam transmitir doenças às crianças.

Podemos perceber que o movimento higienista centra o seu discurso na culpabilização desse tipo de família e nas mulheres amas- de- leite que eram negras.

O movimento higienista vem para transformar a sociedade, transmitir novos hábitos de higiene e “limpar” a sociedade da população negra, propagando através de palestras, a eugenia, isto é, o controle das raças através da procriação. E perceberam que a educação era um terreno fértil para difundir e propagar novas ideias e comportamentos.

No entanto Kramer (1984) em seus estudos aponta que havia posturas distintas dos higienistas, ao mesmo tempo em que havia grupos extremamente preconceituosos e racistas, havia outros que propunham o cuidado desde a gestação até a infância, mas projetos deste tipo não tiveram êxito.

Em 1879, um médico solicitou a Irmandade de Misericórdia que construísse uma creche para os filhos de ex-escravas em conformidade com as ideias do movimento higienista. Esta foi a primeira vez que a creche é anunciada em um jornal.

Segundo Kuhlmann (2003), a matéria jornalística queria difundir o modelo de creche europeia, entre as mulheres da sociedade, mostrando que na Europa essas instituições

estavam em destaque, uma vez que as sociedades estavam mudando a forma de se organizar. Entretanto, uma das intenções era dar um destino para essa infância negra que estava sendo beneficiada com Lei do Ventre Livre de 1871.

Em 1899, grupos particulares de médicos e sanitaristas criam o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, para atender as crianças menores de oito anos, localizado no Rio de Janeiro. No entanto, o Estado não colabora na administração e nem com verbas. Mas foi pressionado pelo Instituto para que assumisse a responsabilidade em relação à infância pobre e negra que continuava sendo assistida por associações.

No terceiro período, o Estado começava a esboçar alguns discursos em relação a infância devido a insistência desses grupos que trabalhavam em prol da infância.

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância, em 1919 teve a iniciativa de criar o Departamento da Criança no Brasil para que o Estado assumisse sua responsabilidade social, mas o mesmo continuou isento.

O Departamento em 1922 realiza o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, com pessoas da esfera pública e política e ali se discute a infância na perspectiva família, sociedade e Estado.

De acordo com Kramer (1984), após esse Congresso o Estado passa a difundir a sua preocupação com a infância, disseminando a ideia de que as crianças são o futuro do país e que ele se importa com ela.

Nesse ponto a autora, faz uma crítica contundente ao Estado, porque ele trata a infância sem cor e sem classe, como algo abstrato e genérico. Essas crianças, cujas famílias eram desprovidas de uma condição digna de vida, continuavam a ser atendidas por instituições que privilegiavam apenas a saúde e a higiene e não a educação. As entidades sobreviviam com poucos recursos e, além disso, o país tinha um alto contingente de analfabetos e, por isso os poucos recursos eram destinados as entidades.

Kramer (1984) apresenta o panorama da infância na década de trinta, da seguinte forma: o Estado entrando timidamente nessa área, anunciando a importância da infância cada vez mais, como um futuro promissor do país, mas se propondo apenas a dirigir e controlar o atendimento, solicitando que as entidades continuem a custear e cuidar da infância pobre.

Assim, o Estado cria uma série de órgãos oficiais para a assistência da infância, porém, Kramer (1984) salienta que era apenas uma burocratização administrativa, uma vez que se dispôs a controlar o atendimento. Isso dentro de uma perspectiva paternalista e não do direito.

Após a década de trinta, têm-se uma proliferação de órgãos criados para controlar o menor abandonado, o campo de atuação desses órgãos extrapola a pré-escola. Para Rizzini (2005), esses novos órgãos têm a função de retirar da sociedade as crianças, ou seja, os menores abandonados, que para aquela sociedade são considerados como uma ameaça social e tratá-los em regime fechado com rigidez e controle para devolvê-los sãos, esta era a solução.

Em 1942, surge a Legião Brasileira de Assistência (LBA) para dar assistência à infância e à maternidade das famílias que tinham os seus entes encaminhados para a segunda guerra. Ao término da guerra, a LBA se tornou fundação e passou a atender a adolescência também.

A LBA implantou o Projeto Casulo em diversas regiões do Brasil. Este projeto visava atender a tese da educação compensatória, que acreditava na ampliação da educação desde dos pequeninos para superar a carência cultural e intelectual das crianças. Este Projeto atendia crianças de 0 a 6 anos, no período de 4 a 8 horas por dia, em forma de convênios com Estados e municípios ou entidades particulares. A Fundação Legião Brasileira de Assistência (FLBA) que financiava o Projeto Casulo foi extinta em 1995.

De acordo com Kramer (1984), a década de sessenta representa o desmonte de todos os órgãos burocráticos do governo, ficando novamente a infância nas mãos do Ministério da Saúde, reiterando a concepção de que as crianças pequenas devem ser tratadas na perspectiva higienista.

A autora reforça em seus estudos a tese de que a infância negra e pobre no Brasil foi jogada de um órgão para o outro, o governo não queria ser o responsável por ela. Além disso, havia diversas concepções depreciativas em relação a esses infantes. Em outros momentosos olhares recaíam sobre as mulheres, tidas como irresponsáveis. No entanto jamais sobre o sistema, o racismo e a exploração de classes.

1.2 Segunda Mecha: A creche e o movimento de mulheres

Essa mecha está inteiramente dentro da analogia das tranças. De acordo com os estudos de Gomes (2006): “Várias comunidades da África Ocidental admiravam a mulher de cabeça delicada com cabelos anelados e grossos. Esse padrão estético demonstrava força, poder de multiplicação” (p.350). Assim, essa mecha trata exatamente da força, da organização política e social das mulheres para constituição da creche enquanto direito.

Nesse tópico, tratamos do movimento de mulheres lutando pela creche, mais especificamente do movimento de mulheres de São Paulo da década de setenta, com uma breve menção ao movimento de mulheres da cidade de Campinas lutando pela creche e, finalmente, os movimentos contemporâneos lutando pela creche.

Com o sistema capitalista as mulheres foram absorvidas pelo mercado e muitas começaram a denunciar condições insalubres de trabalho, reivindicar direitos e a necessidade de creche para deixar os filhos pequenos.

Segundo Rosemberg (1984), a expansão das creches se deu na década de 1970, a qual apesar da ditadura manifestou uma proliferação dos movimentos de base urbanos, entre eles o movimento de base de mulheres e o feminismo.

Esses movimentos de base social são definidos segundo Castells (1991, p. 3) como: “sistemas de práticas sociais contraditórios que subvertem a ordem estabelecida a partir de contradições específicas da problemática urbana”.

Apesar da repressão e da insegurança as pessoas se uniam para protestar contra os preços altos, por melhores condições de vida e a creche estava incluída nessa luta.

De acordo com Teles (2015), o movimento feminista na década de setenta estava vivendo a sua segunda onda no mundo, isto é, com as suas novas demandas de luta, incluindo problemas estruturais, sociais e principalmente a clássica ordem familiar:

[...] com o slogan o pessoal é político levaram a vida privada para a arena pública, revelando a violência doméstica e sexual. Tratavam de temas como corpo, sexualidade, prazer sexual e maternidade. Queriam desfazer a ideia de que as mulheres têm um único destino selado de serem mães (TELES, 2015, p. 24).

Dessa forma, a luta do movimento feminista propõe uma reorganização social e de papéis dos homens e mulheres. A luta pela creche demonstra uma necessidade das famílias, portanto o privado deve ser legislado.

Teles (2017) apresenta três pontos importantes para a necessidade da creche: o aumento populacional desorganizado, por conta da migração; as mulheres no mercado de trabalho; mulheres arrimo de família. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na década de setenta, muitas mulheres eram a única fonte de renda de muitas famílias.

No ano de 1975, a Organização Nacional das Nações Unidas (ONU) e a Cúria Metropolitana realizam o “Encontro para Diagnóstico da Mulher Paulista”, a ONU decretou como Ano Internacional da Mulher. Neste contexto, o feminismo brasileiro se aproveita deste evento para reorganizar o movimento no país. A creche também é citada na carta desse evento.

É necessário que todas as mulheres, os representantes das sociedades, amigos de bairro, clube de mães e interessados em geral, desenvolvam juntos um programa que venha resolver o problema de creches na cidade de São Paulo. (BRASIL MULHER, 1976, p.12 apud ROSEMBERG, 1984, p.76).

Neste período, de 1975 aos anos que seguiram, segundo Rosemberg (1984) crescem as manifestações sociais pela creche. Na Universidade de São Paulo (USP), funcionários, professores e alunos realizaram um ato em prol da construção de creche dentro da universidade.

De acordo com Soares e Delgado (1994, p.16): “O movimento de luta por creches nos bairros populares de São Paulo, em 1973, através das comunidades da Igreja Católica, foi inicialmente um movimento espalhado pela cidade de São Paulo”. Segundo as autoras, esse movimento espalhado pela cidade de São Paulo, agrega as mulheres pobres e periféricas.

Rosemberg (1984) expõe nos estudos, que as mulheres da periferia são notícia na imprensa porque vão reivindicar creche na porta da prefeitura. Outros grupos de mulheres se organizam nas periferias e constroem creches em mutirão. Embora não seja o foco deste estudo, e nem mesmo era o da autora referenciada, sinalizo a compreensão de que as mulheres negras estavam incorporadas nesta luta, no segmento da periferia de São Paulo, porque as mulheres negras sempre estiveram na luta, mas são apagadas da história.

Será que as mulheres negras da década de setenta não necessitavam de creche?

Mesmo com sua prole numerosa e tendo alguns parentes por perto, os quais poderiam cuidar das crianças, nos convém pensar então, que estavam sendo triplamente lesadas em seus direitos; Primeiro: por serem mulheres nessa sociedade machista; Segundo: por serem negras pobres e duplamente expropriadas de seus direitos; Terceiro: por serem mães e terem que deixar o filho mais novo sob a responsabilidade do mais velho, enquanto trabalhavam. Assim pressupõe-se como era a infância da criança negra e pobre. Ribeiro (1995) faz uma crítica aos movimentos dessa época, dizendo que as mulheres negras estavam na luta.

[...] os movimentos feminista e negro ressurgem no Brasil em meados dos anos 70 em plena ditadura militar tendo como eixos básicos a luta pela democracia a extinção das desigualdades sociais e a conquista da cidadania. Porém em ambos os movimentos as mulheres negras aparecem como sujeitos implícitos partiu-se de uma suposta igualdade entre as mulheres, assim como não foi considerado entre os negros as diferenças entre homens e mulheres (RIBEIRO, 1995, p.446).

Diante do exposto, compreende-se que as mulheres negras compunham a luta, mas as suas demandas, ou melhor, suas particularidades não eram consideradas. Os movimentos queriam falar numa perspectiva homogênea, marcada pela relação de classe. Já na literatura, o que ocorre é uma percepção também homogênea, que deixa as mulheres negras na obscuridade da história, não se parte da diversidade e complexidade dos movimentos sociais, isto é, na perspectiva racial ou gênero.

Entretanto, no interior do estado de São Paulo, mais especificamente na cidade de Campinas, também houve luta pela creche.

Em 1980 na primeira Semana da Mulher, nasceu o Grupo Mulheres da Periferia (GMP), essas mulheres de acordo Roy (2012) perceberam que só as orações do mês de maio dedicado a Maria, não estavam resolvendo os seus problemas e anseios.

Na sua pesquisa histórica Roy (2012), traz depoimentos de algumas dessas mulheres, que explicitam a sua luta, como descreve a militante Jacinta:

Era um grupo de mulheres da CEB que reivindicava o que precisava...creche, posto de saúde. Até o terreno nós escolhemos. A gente participava muito. Escolhemos os funcionários [para a creche]. A gente era um bicho para as assistentes sociais da prefeitura na seleção. Até a administradora escolhemos. Foi difícil porque as assistentes sociais não entendiam nossa luta (ROY, 2012, p.106).

De acordo com as iconografias do livro de Roy (2012), podemos visualizar que era um coletivo formado por: mulheres negras, brancas e periféricas que se uniram para lutar por melhores condições de moradia, saúde e creche.

Simultaneamente, Teles (2015) relata que as feministas paulistas nos anos de 1975 a 1980 produziram várias matérias sobre a creche para os jornais feministas. Pesquisadoras como Derbertolis, (2002) e Macedo (2015) ao analisar esses jornais feministas, evidenciam que inicialmente estes enfocavam a creche como um local seguro onde as mulheres poderiam deixar os filhos para poderem trabalhar com tranquilidade.

As mulheres percebem a creche como um local de vida, ou melhor, que devolve a possibilidade de viver além de ser mãe, estar na esfera pública assim como as outras mulheres e como os homens.

Os atos isolados de luta por creche das mulheres de base e das feministas se unificam no nascedouro do movimento de luta por creche. Segundo Teles (2017), a creche conseguiu unificar as diferentes correntes ideológicas do feminismo e o levou para a periferia.

A primeira reunião do Movimento de luta por creche foi realizada no dia 20 de abril de 1979, na sede do sindicato dos bancários, e contou com mais de 200 participantes. Seguiram-se outras reuniões que definiram duas frentes de luta: uma no movimento sindical, para exigir creches nas empresas, e a outra junto à prefeitura, para que esta implantasse, creches nos bairros conforme a proposta pedagógica do movimento (TELES, 2017, p.188).

As frentes foram importantes porque apesar de haver uma lei constitucional desde 1946 sobre o direito de creches nas empresas, essa lei não era cumprida.

Rosemberg (1984) esclarece como se dava a luta das mulheres no movimento por creche:

O movimento de luta por creche atuava não só reivindicando, mas também pela qualidade do equipamento. Exige certos padrões na construção: discute o funcionamento da creche; participa da seleção de funcionários, inclusive das diretoras das sete primeiras creches instaladas. Até 1982, são instaladas 120 creches na cidade de São Paulo (ROSEMBERG, 1984, p.77).

Deve-se reconhecer a seriedade e a competência desse movimento, uma vez que atuava não só na superfície, mas também no núcleo, ou seja, na estrutura do sistema, discutindo as políticas e propondo como deveria ser a creche.

De acordo com Teles (2017), esse movimento produziu os primeiros frutos importantes para a história da creche brasileira, pois a partir dele nasceu a primeira rede de creches da cidade de São Paulo.

Segundo Macedo (2015), torna-se importante destacar nesta luta pela creche as pesquisadoras feministas, pois estas além de reivindicar a creche no jornal que produziam, o *Mulherio*, também estavam atentas ao debate de conjuntura daquela época.

Segundo Faria (2006), as feministas inicialmente reivindicavam a creche enquanto um direito da mãe trabalhadora, mas ao entrarem em contato com as creches italianas e francesas, até então taxadas de “selvagens”, observam que as crianças sentem prazer por estarem entre os seus iguais. Dessa forma, passam a reivindicar a creche não só como direito da mãe, mas também como um direito da criança.

As autoras, Macedo (2015) e Faria (2005) trabalham com a possibilidade de que o movimento feminista começou a focar mais essa ideia do direito da criança a partir dos anos oitenta, na “transição democrática”.

Outro elemento que contribuiu com a proliferação da creche, foi à psicologia do desenvolvimento que era muito utilizada na Educação Infantil. Neste período, as pesquisas em educação apontavam que as crianças oriundas das classes populares fracassavam na escola por conta de um déficit de conhecimento. E para sanar este saber prévio, as crianças deveriam frequentar a pré-escola, que até o momento continuava a ser destinada somente às crianças das classes média e alta.

Os estudos internacionais começaram a justificar a importância da pré-escola e da creche, bem como sua expansão. Do mesmo modo, que a creche era uma responsabilidade do governo para com todas as crianças por significar um acesso à educação, como *Mulherio* (1981, p.17) afirma: “A creche é uma ótima oportunidade para a criança pequena relacionar-se com outras da mesma idade e crescer neste relacionamento”.

Apesar dessas discussões, que apresentavam um grande avanço, ainda havia muito preconceito em relação à creche, tanto que dentro do movimento feminista havia dúvidas sobre sua influência positiva para as crianças. Isso demonstra que os movimentos são feitos de contradições, pois dentro do próprio feminismo havia falas progressistas e outras conservadoras em relação à creche.

No entanto, (MACEDO, 2015, p. 87) esclarece que as pesquisadoras feministas de diferentes áreas contribuíram imensuravelmente para dar visibilidade à criança na esfera pública, os “Estudos da pedagogia, sociologia, antropologia e psicologia indicavam que a guarda das crianças pequenas era também responsabilidade da sociedade devendo ser disponível para todas as famílias e não apenas as mães que trabalhavam fora de casa”.

A creche que no seu nascedouro era pensada como um direito da mãe trabalhadora passa ser discutida como um direito da criança e de todas as famílias, independente da ocupação da mãe.

Apesar disto, Macedo (2015) em seus estudos aponta que o movimento feminista se utilizou muito das pesquisas que tratavam a infância pela óptica do desenvolvimento relacionado à perspectiva do adulto, sem pensar especificamente na criança, assim como relacionavam a discussão sobre gênero ao enfoque das relações familiares.

No final da ditadura militar, o Brasil vivia uma intensa agitação em busca da construção da nova Constituição, todos os setores sociais se organizaram para apresentar as suas demandas e para que elas fossem contempladas neste novo documento, CANAVIEIRA e PALMEN (2015, p.39) enfocam a participação do “movimento de mulheres e o movimento conhecido como “Criança Pró-Constituinte”.

Esses movimentos tiveram mais uma vez uma atuação central para trazer a criança para a esfera pública enquanto sujeito de direito e dar à Educação Infantil, o reconhecimento de ser entendida enquanto uma esfera da educação brasileira:

Em texto apresentado no Congresso Menor e Constituinte, em outubro de 1985, Rosemberg (1985), reafirma a reivindicação para um atendimento à criança de 0 a 6 anos que não ficasse restrito à assistência e custódia, mas que considerasse os aspectos educacionais “na medida em que se considera que o desenvolvimento se dá através das atividades da vida diária. Isto é, a criança pequena aprende e desenvolve enquanto toma banho, troca fralda, mama, corre ou brinca” (MACEDO, 2015, p.89).

De acordo com Macedo (2015), a discussão do Congresso reverberou no Conselho Estadual da Condição Feminina e no Conselho Nacional de Mulheres, que apresentaram um texto como proposta constitucional, salientando o dever o Estado para com as crianças no oferecimento de vagas em creches para a faixa etária de 0 a 6 anos e 11 meses e, como livre escolha das famílias matriculem seus filhos.

Neste sentido, finalmente a criança entra para a Constituição enquanto um ser humano portador de direito.

A Educação Infantil depois de muitos anos adquiriu o status de primeira etapa da Educação Básica e com o amparo de outras legislações, foi garantido a especificidade e o direito da criança pequena. Constituiu-se também como dever do Estado, oferecer e legislar sobre esta primeira etapa da Educação Básica.

Segundo Canavieira; Palmen (2015), a Educação Infantil é o espaço de atenção às crianças e às suas famílias sendo ao mesmo tempo um espaço de dupla política, isto é, educacional e social.

Dessa forma, é importante destacar a luta dos movimentos sociais para a consolidação destes espaços, até porque a história da Educação Infantil se constituiu no seio desses movimentos. As autoras Canavieira e Palman (2015) reiteram a luta como alternativa social, tendo em vista a conjuntura política que temos vivido.

Desde os anos de 1990 nos encontramos numa conjuntura social, política e econômica, reflexo de uma reforma de Estado segundo parâmetros neoliberais, em que os indivíduos portadores de direitos são cada vez mais relegados à própria sorte dentro de uma sociedade desigual, num verdadeiro contexto de “apartheid social” (CANAVIEIRA; PALMAN, 2015, p.45).

Desta maneira, a Educação Infantil teve suas conquistas e seus retrocessos por conta dessa política do Estado mínimo, que cada vez mais empurra a educação para ser gerida como mercadoria pelas empresas privadas ou entidades religiosas, como temos visto atualmente. A Educação Infantil também acaba sendo afetada com a falta de verba e com a parceria público-privada que ao administrar reduz os recursos, inclusive o salário das profissionais e que faz da gestão escolar uma gestão empresarial.

Segundo Telles (1994), somente através da organização político-social, que manteremos os direitos conquistados, portanto é urgente manter a mobilização das pessoas em geral, e daqueles que advogam em prol da Educação Infantil.

Segundo Canavieira e Palman (2015):

A inserção da Educação Infantil como um direito da criança na Constituição Federal do Brasil de 1988 e o seu reconhecimento como a primeira etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/1996) são conquistas que configuram o campo educacional, forjado em meio a avanços e retrocessos, tendo como eixo a busca por uma educação emancipatória, transformadora e anticolonialista (CANAVIEIRA; PALMAN, 2015, p. 47).

Para atingirmos essa educação emancipatória e anticolonialista, a Educação Infantil ainda conta com muitos desafios. Estes que têm sido enfrentados pelos novos grupos sociais que se articularam para propor novas ideias e fiscalizar os direitos adquiridos.

De acordo com Canavieira e Palman (2015) no final da década de 90, nasce o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEB), é um movimento suprapartidário constituído por diferentes órgãos e entidades preocupadas com a expansão da rede de Educação Infantil e com a qualidade.

O MIEB é um movimento social que foca todas as suas ações em problemas enfrentados pela Educação Infantil, como a falta de investimentos públicos e a ausência de políticas educacionais para as crianças pequenas, articulando-se ainda com a luta de outros movimentos sociais pelos direitos das crianças. A sua criação se efetiva em 1999, porém não se institucionaliza, visando preservar seu caráter de movimento social, fruto da articulação dos fóruns de Educação Infantil de diferentes estados brasileiros em busca de uma atuação conjunta e articulada em torno do fortalecimento da Educação Infantil (CANAVIEIRA; PALMAN, 2015, p. 43).

O MIEB mostra que a luta em defesa da Educação Infantil ainda se faz necessária e, além disso, demonstra que agora a luta se faz numa articulação maior entre os estados, fortalecendo assim a bandeira da Educação Infantil.

Segundo Canavieira; Palman (2015, p.44), este movimento organizou uma “*carrinhata* de bebês” com choro contra o Projeto de Emenda Constitucional (PEC – 415) que visava a excluir da distribuição de recursos financeiros, as matrículas das crianças de 0 a 3 anos. Esse movimento ocorreu na Câmara dos Deputados.

O interessante da atuação deste protesto é que as crianças pequenininhas também estiveram presentes protagonizando, ou seja, os adultos não reivindicaram por elas, mas com elas.

De acordo com Canaviera e Palman (2015), o Fórum Paulista de Educação Infantil, no ano de 2012, organizou um Manifesto Indignado contra as avaliações em larga escala. Porque essas avaliações não contribuem para a compreensão do tempo da infância e muito menos para as singularidades das crianças, além disso, desrespeitam as legislações da infância, que orientam que a avaliação nesse campo deve ser processual.

Essa atualização da luta demonstra os inúmeros desafios que a Educação Infantil ainda enfrenta que vão desde a reserva de vagas e ampliação da rede até o debate sobre o currículo. Ora percebemos uma aproximação, ora um distanciamento do Ensino

Fundamental, muito em função da avaliação descrita acima. Portanto, questionamentos acerca de que Educação Infantil estamos tratando, e qual escola queremos, deve ser o cerne da luta para não retrocedermos nos direitos e na compreensão das crianças como sujeitos que vem sendo construída ao longo desses anos.

Vale salientar a questão da infância dentro da política macro brasileira como descreve Rosemberg (2012):

Além de os índices de pobreza serem mais intensos entre crianças do que entre adultos, os indicadores decorrentes de políticas sociais (mortalidade, nutrição, educação) mostram desigualdades entre as idades e para os diferentes estratos econômicos da família, sua localização rural e urbana e pertença étnico-racial; piores indicadores para crianças menores, provenientes de zona rural, negras e indígenas, vivendo em famílias com menores rendimentos (ROSEMBERG, 2012, p.20).

Esse chamamento da autora faz com que a nossa consciência não se perca em ilusões, porque apesar dos avanços sociais, culturais e políticos envolvendo as crianças, ainda percebemos como o campo da infância continua sendo discriminado e excluído, a infância brasileira e das crianças pequenininhas e de bebês de tonalidade de pele mais escura continuam na borda, correndo atrás de seus direitos que estão garantidos na lei, mas que na prática não se efetivam.

1.3 Terceira Mecha: O Movimento Negro e a Educação Infantil

Essa terceira mecha vem trazendo o processo histórico da Lei 10.639/03 e das legislações que a seguiram. É uma mecha de suma importância porque nos remete aos saberes de nossos ancestrais, aos enfrentamentos que eles desprenderam por uma educação mais equânime.

Percebemos que aos fios lanosos/crespos são atribuídas concepções de inferioridade em relação ao fio do tipo liso ou anelado. No entanto, são os fios chamados no senso comum de duros e ruins, que mais se compatibilizam com as manipulações estéticas feitas com trancados. São esses fios com formato molar que possuem maior flexibilidade para realização das trancas, como também apresentam maior durabilidade para a manutenção dos penteados trancados (SANTOS, 2013, p.94).

Apresentaremos mais um fio de resistência, ressaltando as inventivas que essas pessoas fizeram para construir uma legislação que contemplasse a população negra, demonstrando que as ações afirmativas vindo sendo gestadas e propostas ao longo desses últimos anos.

Ao falar sobre o Movimento Negro, é impossível deixar de citar que a população negra sempre criou estratégias de resistências desde a escravidão, não nos moldes dos movimentos sociais que conhecemos hoje, mas de formas distintas.

Muitos autores se debruçaram sobre o estudo do Movimento Negro no Brasil, entre eles: Domingues (2007), Gomes (2012; 2011), Gonçalves & Silva (2000), entre outros. O Brasil contou com diversos movimentos negros, todavia citaremos os mais renomados por conta da atuação que tiveram nos grandes centros urbanos.

Na década de 1920 temos a imprensa negra que através dos seus próprios jornais alertava os negros sobre os problemas sociais, como descreve Fernandes (1965):

É, pois, a questão negra brasileira, segundo a opinião antiga e contemporânea, que havemos colhido entre a GENTE NEGRA, é antes de tudo e principalmente, um problema de educação, intrinsecamente; e extrinsecamente é o respeito a todos os direitos humanos, sociais, cívicos e políticos do negro, tanto por parte da sociedade como do Poder Público (...) isso somente poderá se resolver por um quase esforço geral e por uma educação nova, brasileira radical integral em todas as escolas que se cancele aquele sistema estulto de menosprezar e negar a toda hora o Negro em toda nossa evolução histórica ou de exaltá-lo com um sentimentalismo contraproducente que apenas consegue fazer dele um pobre objeto de piedade [...] (FERNANDES, 1965, p.22).

Por esse registro da imprensa negra, podemos perceber que realmente os negros compreendiam a situação que existia nesta sociedade racista, tinham consciência da exclusão vivida e pleiteavam uma saída através da educação.

Mas não de uma educação qualquer, uma educação que os alienava e conformava com o lugar de servidão ao qual foram destinados. Aqui os negros reivindicavam outro fazer pedagógico, que os respeitasse enquanto indivíduos.

Outro movimento organizado que teve grande peso na história de luta dos negros foi a Frente Negra Brasileira (FNB), uma entidade criada em São Paulo na década de 1930. Esses militantes atuavam em várias frentes sociais, mas percebiam os problemas sociais e políticos enfrentados pelos negros e por isso, propuseram uma atuação política, criando o seu próprio partido, pois entendiam que só os negros poderiam cuidar dos seus interesses.

Muitos desses movimentos negros traziam a preocupação com a alfabetização dos negros porque devido ao processo histórico essas pessoas adentravam o século XX analfabetos. Segundo Gonçalves e Silva (2000), muitas crianças negras tiveram que complementar a renda familiar. Esse era o destino da infância negra.

Portanto, as entidades negras ofereciam em seus espaços salas de alfabetização, divulgavam essas aulas através da imprensa negra e criticavam as famílias que não ocupavam esses lugares.

Diante deste fato, Gonçalves e Silva (2000) relatam que o sociólogo Clóvis Moura tecia críticas aos negros organizados, dizendo que não tinham dimensão da educação como instância pública, uma vez que faziam altas críticas as famílias negras por não se apropriarem destes espaços.

Ao analisar a situação dos negros e a ânsia de melhorar a vida da população, os militantes se cobravam, intimavam seus iguais porque ao olharem a sua volta, percebiam que até mesmos os imigrantes que aqui chegaram tiveram certas oportunidades que lhes foram negadas e, por isso tinham uma condição de vida melhor. Diante disto, a cobrança que faziam era por entenderem que não era possível naquele contexto esperar do Estado um direito que sempre lhes fora negado.

Gonçalves e Silva (2000) trazem em seu artigo: “Movimento Negro e Educação” algumas questões sobre os porquês dos coletivos negros assumirem a responsabilidade em torno da educação. E uma das respostas é que a expansão da educação primária se deu com muita precariedade e sem continuidade.

Dessa forma, compreende-se que mesmo com a expansão do ensino básico nas diferentes regiões do Brasil, essa expansão não se deu com qualidade e responsabilidade de inclusão. Assim, percebemos porquê os negros assumiram a responsabilidade pela educação dos seus.

Os estudos de Pinto (1994, p.238) sobre o Movimento Negro da primeira metade do século XX mostram que: “os negros desenvolviam por meio de suas organizações de luta uma percepção bastante crítica e negativa sobre a política educacional, ou melhor, sobre a ausência de qualquer providência por parte das autoridades constituídas”.

De acordo com Gonçalves e Silva (2000) a nova situação política do país não trouxe alteração para os negros, por isso se cobravam e não confiavam nos governos. Houve apenas uma troca de regime, pois o poder continuava restrito aos herdeiros das oligarquias.

Barbosa (2007) apresenta as condições de sobrevivência que estava dada a população negra:

As condições de vida eram precárias. A maioria da população era analfabeta, morava em cortiços e trabalhava em subempregos. Não houve políticas públicas no país que visassem proporcionar aos descendentes de africanos, reais chances de conseguir uma boa qualidade de vida, ao contrário do que aconteceu com os imigrantes. No aspecto saúde, a situação era tão grave que se previa o desaparecimento da população negra e uma das causas seria a tuberculose (BARBOSA, 2007, p.11-12).

Por perceber que a população negra estava relegada a própria sorte, os grupos de negros organizados, se apresenta como uma alternativa organizada ao povo negro. A Frente Negra Brasileira, assim como os outros movimentos atuava em várias frentes, mas vamos nos atear a educação. A FNB, segundo Barbosa (2007) montou em sua sede uma escola:

Nos cursos os professores davam aula gratuitamente. Os fretenegrinos que estudavam e estavam fazendo Engenharia, outros que faziam Biologia, outros Comércio, eles se propuseram a dar aulas. Existiam diversos professores: o Raul Amaral, o Lino Guedes, que era jornalista, Salatiel de Campos, que também era jornalista. Havia as mulheres que eram professoras. Tinha a Celina Campos, professora de música, a Gersen Barbosa. A escola da Frente Negra era formada por quatro classes, com professoras nomeadas pelo governo. Nas classes, a gente aceitava até os filhos de japoneses, que moravam ali pertinho (BARBOSA, 1998, p.42).

Novamente, vemos a preocupação dos negros em alfabetizar os seus, os negros que se apropriavam do ensino superior, engajados politicamente e socialmente, se dispunham a colocar a sua formação em prol de uma causa maior. Nos registros iconográficos da Frente Negra, vemos as professoras negras e a sala repleta de alunos negros, ou seja, uma organização negra pensada pelos negros e feita por eles.

A Frente Negra tomava o viés político e buscava dar uma importância a mais para a escola, ao tornar os indivíduos cidadãos em que pudessem exercer sua cidadania. A FNB atuava pela integração do negro na sociedade, na economia industrializada e, por isso recebeu altas críticas dos outros movimentos negros, ao tentar integrar o negro na sociedade brasileira tendo como modelo o homem branco.

Apesar desse modelo de atuação da Frente Negra Brasileira e os movimentos negros, de acordo com Gonçalves e Silva (2000) sempre tiveram a educação como uma das bandeiras de suas lutas e essa sempre esteve atrelada aos diferentes significados:

Ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprendiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES E SILVA, 2000, p.139).

Analisando o desejo da comunidade negra de ter acesso a educação, e vendo que atribuíram a ela condições de equipará-los aos brancos socialmente, inferimos que essa projeção se dava por verem os brancos imigrantes que aqui chegaram conseguirem rapidamente ter mais benefícios a partir do processo educacional do que os negros, o que lhes permitiu ter uma qualidade de vida melhor do que a maioria dos negros.

Em 1937, a Frente Negra é extinta por conta do governo de Getúlio Vargas que decretou o fechamento de entidades e partidos políticos.

Na metade do século XX, o Brasil passa pela redemocratização e neste contexto o Movimento Negro também traz características mais nacionais. Há uma proliferação de grupos negros e outro grupo forte foi fundado em 1943, no Rio de Janeiro, por Abdias do Nascimento: o Teatro Experimental do Negro (TEN).

Este nasceu com um diferencial, porque buscava as raízes negras com referências na África. O TEN não era simplesmente um grupo artístico, atuava nas esferas sociais e políticas. Dentre essas atuações destacamos segundo MONTEIRO (2010, p.59) a: “Convenção Nacional do Negro 1945 e 1946, dessas reuniões nasceram propostas para compor o texto da Constituição de 1946, mas não saíram do papel por falta de apoio de certos partidos políticos”.

O Teatro Experimental do Negro esteve envolvido em vários debates sobre a questão negra, mas vamos nos atear a educação, segundo Gonçalves e Silva (2000):

Dentre as principais ações voltadas à educação desenvolvidas pelo Teatro Experimental do Negro, podemos citar: reivindicação do ensino fundamental gratuito para todos; defesa de subsídios para os negros cursarem o ensino secundário e superior; entrelaçamento da educação com a cultura; articulação de “uma espécie de psicoterapia em grupo [...] os negros poderiam se libertar psicologicamente e os brancos livrar-se de suas atitudes racistas” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.149).

O TEN foi um Movimento Negro inovador porque atrelava o uso da arte às questões políticas e sociais, fazendo com que os negros tomassem consciência da sua situação e assim reivindicassem melhorias. Além disso, diferente dos primeiros coletivos buscava

reivindicar junto ao governo os direitos da população negra. Também de forma diferenciada pensava numa ação para combater os malefícios psicológicos causados pelo racismo.

Com a ditadura militar os movimentos sociais, inclusive o Movimento Negro, sofrem um refluxo. Gomes (2011) alerta que este período merece uma investigação mais apurada sobre a mobilidade ou estagnação do Movimento Negro durante a ditadura.

O Movimento Negro dos anos 70 e 80, segundo Monteiro (2010), caracterizam uma nova fase, onde eles reivindicam uma identidade, autonomia e ações imediatas que incidam sobre o cotidiano da população negra. Na década de setenta, as questões raciais vão estar embasadas pelas pesquisas realizadas por renomados sociólogos entre 1955 e 1972 e isso fortalece o discurso do Movimento Negro.

Nos anos 80, temos a redemocratização que, de acordo com Monteiro (2010), é positiva porque contribuiu para que o Movimento Negro se institucionalizasse e para a construção de diálogos com líderes políticos.

Com esses acontecimentos, Monteiro (2010) em sua tese resgata o que foi realizado entre movimento e agentes políticos. Foi criado o 1º órgão para trabalhar a discriminação racial no Estado de São Paulo, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (CPDCN), em 1983, no governo de André Franco Montoro.

Esse Conselho (CPDCN) abriu comissões para tratar a questão da população negra. A comissão criou uma ponte para trabalhar na Secretaria de Educação Estadual (SEE), o resultado foi uma assessoria permanente para assuntos raciais com produção de material, seminários e pesquisas que contribuíram no debate.

Através dessas pesquisas, o Movimento Negro se vê cada vez mais respaldado nas suas reivindicações e proposições contra o racismo, e em prol da população negra dentro da educação. Vale ressaltar, que os negros contribuíram com as pesquisas.

Gonçalves e Silva (2005) descrevem que a luta contra o racismo e a sua relação com a educação estão documentadas nos encontros organizados pelo Movimento Negro Unificado desde 1978.

A pesquisa de Monteiro (2010) também reforça os dados sobre a relação do movimento negro com a educação, o Movimento Negro Unificado em relação ao combate do preconceito racial nas escolas se deu em muitos encontros dos anos de 1978 e 1988.

Assim compreendemos que o negro, ou seja, o movimento de luta, não tinha mais que construir suas salas de aula, o cenário era propor questões relativas aos problemas que o negro vivia dentro da escola que estava posta.

Rodrigues (2005) apud Monteiro (2010) ao estudar o Movimento Negro entre 1980 e 1990 e, sua relação com a educação, percebe-se que a educação continuava no centro do debate e que as pesquisas fortaleciam e embasavam as denúncias e as lutas desse movimento. Dessa forma, não só propunham políticas, mas cobravam o poder público.

O movimento teve uma importante atuação na elaboração da Constituição de 1988, participou do debate junto com os outros grupos: indígenas e deficientes. Mas o entrave se deu na tentativa de propor o negro como agente histórico, como descreve Monteiro (2010):

Retoma-se, portanto, a demanda do Movimento Negro de inserir na escola por meio do curricular escolar, a abordagem de conteúdos relativos à cultura africana e a história do negro no Brasil, o que importaria inclusive a revisão ou a reescrita da “história oficial”. Isto porque, como vimos anteriormente, o Movimento Negro dentre outros autores considerava e ainda considera que a história do Brasil, enquanto área do conhecimento e componente curricular excluiu as contribuições da população negra para a construção da nação de um lado e, por outro, em vários momentos reafirmou mitos com os “das três raças” e o da democracia racial (MONTEIRO, 2010, p.66).

Conforme descrito, verificamos que a luta pela mudança do currículo vem de longa data, essa é uma proposição muito perspicaz porque ela traz uma nova escrita da história, além disso, tira o negro da invisibilidade ao qual foi posto há vários séculos. Essa política derruba a história única do colonizador e traz para o debate vozes que há muito estavam silenciadas.

Segundo Monteiro (2010), o texto não foi aprovado, o Estado reescreveu dizendo a respeito da história da população brasileira, ou seja, o ensino de história deveria contemplar todos os povos, diluindo assim a proposição que movimento trazia.

Ainda de acordo com Monteiro (2010), a Constituição de 1988 é considerada progressista porque acata várias reivindicações dos setores sociais excluídos e quanto ao negro ela aprova direito à terra aos remanescentes de quilombos e reconhece também o racismo como um crime.

Um grande passo foi dado e alcançado pelo Movimento Negro no ano de 2003, com a sanção da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), nos artigos 26 A e 79 B obrigando as instituições de ensino a

trabalharem a História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino públicos e privados. Na sequência é aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, como descreve Santiago (2015):

A fim de impor o cumprimento da Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, por meio da aprovação do parecer CNE003/2004 e da Resolução 01/2004 (SANTIAGO, 2015, p.90).

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) traz a inclusão do campo da Educação Infantil finalmente para o debate das relações raciais. O Movimento Negro, através de militantes ou pesquisadores negros e brancos, apresentavam em seus trabalhos que os espaços escolares destinados as crianças pequenas não estavam imunes ao racismo.

Dessa forma, era fundamental traçar um trabalho pautado na educação das relações raciais desde a creche. A creche ao que tudo indica não era uma demanda direta nas manifestações do Movimento Negro, uma vez que os movimentos não dão conta de carregar todas as bandeiras de luta sociais. No entanto, é importante pautar que as mulheres negras compuseram a luta em prol da creche.

De acordo com Domingues (2007, p. 101), o Movimento Negro pode ser definido como: “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”.

Assim, o foco central deste movimento foi o combate ao racismo e às suas estruturas. Os negros adentram o século XX com um alto índice de analfabetismo e nos subempregos, essa sequela fez com que as famílias negras tivessem péssimas condições de sobrevivência.

Por esse motivo, os militantes depositavam a sua luta na organização de uma vida digna para o adulto, incluindo a criança negra, pois assim ele poderia se estruturar e ter qualidade de vida melhor para todos.

Rosemberg (2012) faz uma crítica aos movimentos negros contemporâneos por não incorporarem a creche ao seu debate, uma vez que a expansão da creche em algumas

regiões brasileiras se deu através de baixa aplicação de capital, penalizando dessa forma as crianças pequenas pobres, e principalmente as negras:

Porém a questão da creche, da criança pequena tem pouco mobilizado manifestações do Movimento Negro contemporâneo: assistimos, apenas recentemente, a um crescente, porém ainda reduzido, número de pesquisadores (as) negros (as) e brancos (as) a se envolver com o tema da educação infantil, da creche, das crianças pequenas no contexto das relações raciais e de combate ao racismo (ROSEMBERG, 2012, p.18).

A autora apresenta uma lacuna de estudo e de reivindicação por parte do Movimento Negro. Mas a atuação do Movimento Negro frente a este setor, só se dará com as DCNERER (2004), mesmo porque, antes o movimento centrou suas ações nas questões estruturais da vida da população negra. É importante destacar que a creche faz parte de um setor mais recente de luta.

A partir do período pós-abolição, os negros tiveram pela frente uma liberdade perniciososa, que os atirou a própria sorte. Então, o movimento teve que lutar por condições dignas de sobrevivência que conseguissem tirar os negros da miséria, isso com certeza impactaria a vida das crianças negras. Sendo assim, o movimento trouxe para o debate as questões da vida adulta e das crianças maiores, em idade escolar, pois não tinham acesso ao ensino básico e, quando o tiveram eram declaradamente excluídas através dos altos índices de repetência.

Atualmente, a creche também faz parte da discussão dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB'S) nas pesquisas da área da educação das universidades, que com a Lei 10.639/2003 e as DCNERER (2004) fomentaram novos olhares para as relações raciais e a creche. Já temos alguns trabalhos a partir da perspectiva das crianças pequenas, embora estes ainda representem um universo novo para nós que estamos buscando nos desprender do adultocêntrismo.

Já o Movimento Negro contemporâneo tem se movimentado conforme as metamorfoses e façanhas do capitalismo, que sempre opera para higienizar o Brasil dos negros que ainda resistem, haja vista o extermínio da juventude negra e a discussão da maioria penal, que com certeza se reveste de uma ideia nova, mas na verdade isso já era uma prática realizada no Brasil de outros tempos.

1.4 Quarta Mecha: A identidade da professora de creche

A creche é um espaço onde mechas coloridas se encontram, assim como as tranças que podem ser pretas, marrons, azuis, vermelhas, amarelas, brancas etc. Isto é a creche, um espaço de diversidade.

Ao colocar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a lei nos leva a pensar que as instituições destinadas às crianças pequenas não são mais um espaço apenas para guardar e proteger como outrora, mas um local apropriado para gerar educação e desenvolvimento. Frente a isso indago: Que educação se faz na creche? A quem ela se destina? E, afinal: - Quem é a professora da creche?

Coloco essas questões voltadas para a professora, porque esta pesquisa se destinou a investigar a percepção dessas profissionais, assim, com a finalidade de responder a problemática apresentada, temos que entender o que é ser professora de creche.

De acordo com LDB 9394/96, no artigo 29, alterado pela Lei 12796/2013 a Educação Infantil tem como fim o desenvolvimento total da criança de até cinco anos. E as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), vem ao encontro dessa proposta do desenvolvimento integral, a partir de um conjunto de elementos que devem ser considerados para que a creche seja um espaço de educação, como demonstra Gomes (2016):

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009 reforçam a responsabilidade das creches como instituição de caráter não doméstico para cuidar de crianças de 0 a 5 anos e educá-las de modo intencional. Apresentam o conceito de cuidar como preservação da vida, atenção, acolhimento, com envolvimento afetivo e protetor. O termo educar tem, em si, acepção de orientação, ensinamento, em uma crescente possibilidade para que o outro se aproprie de conhecimentos e valores que visem ao crescimento pessoal. Reforça, ainda, a integração entre cuidado e educação (GOMES, 2016, p.59).

Esse documento legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/ 2009) reforçam a Educação Infantil como uma esfera de educação e cuidado, diferente do espaço familiar, onde as crianças se relacionam com outros adultos e com diferentes crianças. Possibilitando um educar pautado na orientação, no qual as crianças se apropriam de outros conhecimentos e valores diversos:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à

proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p.88).

Dessa maneira, a educação que está presente na Educação Infantil é uma educação múltipla, não é só do cuidar, mas do desenvolver e conhecer essa criança que ali passa a maior parte do dia. É um conhecer que se expressa pelo corpo, pelo sentir, pelo olhar e por linguagens que só quem frequenta e tem contato direto com os pequenos pode compreender.

Agora passamos a discorrer sobre quem é a criança que frequenta a Educação Infantil, para isso vale salientar que a criança, a infância decorre de um processo histórico-social, ou seja, a infância como conhecemos hoje passou por um processo de construção.

De acordo com Barbosa (2007), os estudos da antropologia, sociologia e psicologia trouxeram muitas contribuições para que hoje pudéssemos entender que não existe uma criança cristalizada, um modelo de infância. Portanto, entende-se a infância como plural e distinta, dessa forma, não existem crianças únicas.

Os documentos legais vão trabalhar com uma determinada visão de criança, Gomes (2016), afirma que o:

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Diretrizes Nacionais da Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, a criança deve ser considerada como um ser social, como um cidadão, sujeito de direitos, com capacidade de produção simbólica e construção de cultura (GOMES, 2016, p. 55).

Assim, a criança desde o seu nascimento é considerada um sujeito de direitos, pertencente a uma família, portanto herdeira de uma história e cultura sendo capaz de construir e produzir cultura, deixando de ser alguma coisa somente quando crescer. A criança simplesmente é, e vive a sua infância que se faz num tempo presente.

Portanto, a creche é uma etapa da Educação Básica que não volta, ela é a todo instante o tempo vivido no presente, ninguém frequenta duas vezes a Educação Infantil, ninguém antecipa ou retarda etapas nestas instituições. Por isso, deve ser um espaço recheado de experiências interessantes, repleta de diversidade:

As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e as especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade (BRASIL, 2009, p.90).

É um lugar de grande potencial, de troca cultural e saberes por que a escola tem uma relação mais próxima com as famílias, as crianças pequenas passam o dia inteiro se relacionando com os seus pares e com os adultos.

Resta responder a última indagação: Quem é a professora de creche?

Autores como Campos (2008) descrevem que a profissional de creche está em construção por consequência do passado desta instituição, do seu estigma e por ser uma etapa da educação desvalorizada. Então, a professora vai sendo ao longo do tempo desafiada a assumir uma educação curricular perante a essa faixa etária. Ademais, essa profissional só ganhou outras dimensões quando a criança pequena conquistou o direito de ser educada fora do seio familiar.

Mesmo assim, a professora continuou sendo vista como uma agregada da família, aquela que cuida da criança quando a mãe não tem com quem deixar, por isso, mesmo em outros tempos ainda herda o título histórico de “tia” e, para muitas famílias, a professora na Educação Infantil não trabalha, ela brinca, colocando o brincar como algo sem importância social.

De acordo com Freire (2008):

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles (FREIRE, 2008, p.10).

Freire (2008), em sua obra “Professora sim, tia não”! Expõe a necessidade de encarar a docência como algo profissional, porque para ser professora preconiza a lei que o indivíduo frequente a graduação, se atualize nos cursos de formação continuada, tenha responsabilidade e predisposição para estudar, refletir e experimentar novas práticas. Ninguém se faz professora do dia para a noite, é um processo de estudos. Ávila (2002) alerta para mais um problema frente a esse apelido parental:

Ainda hoje, as professoras são chamadas de “tias”, especialmente, nas creches e pré-escolas em referência ao “mito de um amor parental”. Essa situação de intimidade parental que não existe na realidade, contribui para que não haja reconhecimento profissional, o que torna as profissionais cidadãs de segunda categoria (ÁVILA, 2002, p.91).

Logo perpetuar essa prática de designar a professora da Educação Básica como “tia” significa menosprezar os anos de qualificação e estudos, assim como justificar o

discurso de que a Educação Infantil e as séries iniciais não precisam de muitos recursos e investimentos porque é feito para criancinhas e olhar e brincar com as crianças qualquer um pode fazê-lo, até mesmo a “tia”. Ninguém chama o professor universitário de “tio”. Essa pirâmide da desqualificação, da meritocracia “atinge em cheio” a Educação Infantil.

Ao que Gomes (2016) indica essas denominações sobre as profissionais da creche:

São essas marcas de atribuições e pertenças que temos em nossa história e na constituição identitária da professora de creche nos dias atuais: o sujeito que passou do papel de assistencial, pelo papel de maternal, parental, até o dos dias de hoje, em que busca consolidar a sua profissionalidade (GOMES, 2016, p.71).

Gomes (2016) em sua dissertação de mestrado sinaliza que para falar da professora de creche, ou seja, de quem é essa profissional, é preciso lembrar-se dos aspectos que compõe a creche. Para Angotti (2008):

A profissionalidade dos educadores infantis deverá ser fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade (ANGOTTI, 2008, p. 19).

Portanto, para entender a professora de creche, é preciso falar de sua profissionalidade dentro de uma área específica e, se são profissionais da educação, podemos colocá-las numa relação de igualdade e diferença com os demais professores porque essa educação destinada aos pequenos apresenta certas distinções, como, por exemplo, a idade.

O que vem a ser essa identidade profissional? Entende-se que são os traços, as características que identificam uma pessoa, ou um grupo. De acordo com os estudos de Dubar (1997), a identidade é:

[...] aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e auto definições. A identidade é um produto de sucessivas socializações [...] Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Porque se tornou um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; porque sofreu importantes mudanças, o trabalho apela a sutis transformações identitárias; porque acompanha intimamente todas as mudanças do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias muito além do período escolar (DUBAR, 1997, p. 13-14).

O autor pontua a identidade como algo construído a partir das interações com as pessoas, das experiências que são vividas, regras e valores, além disso, como algo mutável,

ou seja, as identidades não são fixas. Além das identidades sociais, que assumimos ou não através da relação com o outro, isto é a identidade pessoal, temos a identidade profissional, que vai sendo construída, negociadas no ambiente de trabalho.

Reportando-nos a identidade das profissionais da Educação Infantil, trazemos Gomes (2016) que reflete sobre a importância dessas profissionais evitarem carregar as etiquetas sociais que essa sociedade machista designou como tarefa das mulheres, isto é, as mulheres no espaço da creche são profissionais e não mães, babás e tias.

Compreender em qual universo a Educação Infantil está inserida, em qual comunidade a professora está inserida e que concepção de criança tem a sociedade atual e a própria professora, influencia diretamente na sua identidade profissional. Gomes (2016), adverte que só quando a professora tiver explícito o seu papel, a sua identidade, é que poderá colaborar de fato com a Educação Infantil. E ainda ressalta que mesmo assim a prática educacional nessa etapa é complexa.

Gomes (2016) ainda descreve que existe uma gama de estudos buscando definir a identidade profissional da creche, mas que todas salientam as particularidades da creche.

Marcelo Garcia (2010) expõe que a identidade profissional vai ter início quando as professoras ainda estão frequentando as escolas no papel de estudantes, porque carregamos algumas características dos nossos mestres

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente (GARCIA, 2010, p.18).

Percebemos que dizer qual a identidade da professora da creche implica mobilizar várias dimensões de sua formação, da sua prática pedagógica, dos seus saberes e que ela vai se delineando dentro de um processo, num tempo formativo.

Para tanto, Gomes (2016), sugere voltarmos nosso olhar para o desenvolvimento profissional e esse é o movimento que faremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II-TRANÇA ENTRECruzADA: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Tem gente que pensa que trança é tudo igual, que qualquer um faz! Mas quando observamos na prática as mãos rápidas das trançadeiras, percebemos que não é assim! Como é o caso dessa trança entrecruzada, que segundo Santos (2013) para fazê-la é preciso pensar. Não adianta ter talento sem pensar!

De acordo com Santos (2013) a trançadeira reparte a cabeça em fileiras e cada fileira deve ser repartida em quadrados. Dessa maneira, ela trança um quadradinho sim, e outro não. Este será trançado ao final.

Nessa lógica, dividimos a nossa fileira em três quadrados representados por três tópicos: o primeiro corresponde a nossa compreensão sobre formação continuada, prática pedagógica e relações raciais; o segundo pensa a formação continuada e relações raciais; e o terceiro que trabalha a Educação das Relações Étnicorraciais na formação de professores, além de discutir os esforços do Movimento Negro na década de 80 em formar os professores, na sequência as formações nos anos noventa e atualmente na cidade de Campinas.

2.1 Diferentes quadrados: Formação continuada e outros conceitos

A formação continuada pode ser vista conforme sugerido por Candau (2007), como um tema sempre atual e importante, porque todas as inovações na área da educação, implantações de políticas e melhorias a perpassam.

Ciente de que a mudança na educação advém da sociedade e está não é estática, porque é feita por pessoas, nessa ordem tem-se os movimentos sociais que se mobilizam cada vez mais para que as suas demandas sejam atendidas pelo poder público. Ao mesmo tempo, as ciências trazem novas descobertas, e em contrapartida tem-se o imperativo do capital, que se transforma buscando fazer a sociedade se mover de acordo com a manutenção do sistema capitalista.

Candau (2003, p.151) ainda traz as dimensões “microsociais e macrossociais, psicopedagógicas e político- ideológicas do magistério”, que busque estabelecer uma “inter-relação entre cultura escolar, cultura da escola e o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escolar”.

Para Candau (2003) só existe a possibilidade da formação do professor dar certo se houver uma colaboração real entre todos, isto porque cada escola tem um ritmo, uma forma de organização, gestões que deveriam ser democráticas, mas às vezes o processo não avançou tanto. A escola é parte desse cotidiano cheio de contradições em que se junta à tradição, a tentativa de inovação, a não aceitação de novas formas de ensinar, os conflitos pessoais e, muitas vezes com os alunos e pais trazendo para o interior da escola, situações que precisam ser resolvidas da melhor forma possível.

Dessa forma, as escolas sofrem as tensões sociais e as mudanças. Neste tabuleiro, estão as professoras e os alunos. As primeiras acabam sendo peças fundamentais para veicular novas ideias e concepções de um tipo de sociedade. Sendo assim, as professoras são peças fundamentais nesse trabalho, visto que essa pesquisa se propõe a investigar: Quais as percepções das professoras de creche sobre as implicações e desdobramentos dos cursos que tratam das relações étnico-raciais para a sua formação e prática pedagógica?

Para conceituar a formação continuada, Marcelo Garcia (2010) e Gatti (2008) advertem sobre a complexidade envolvida neste termo, o que dificulta sua conceituação, uma vez que ele abarca diferentes denominações e uma gama diversificada de ações formadoras.

No entanto, Carvalho e Simões (2002), no estado da arte sobre formação de professores, apresentam que:

De modo geral, os autores dos diferentes artigos tendem a recusar o conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras, etc., assumindo a concepção de formação continuada como processo. Alguns a definem como prática reflexiva no âmbito da escola, e outros, como uma prática reflexiva que abrange a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente; estes a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais (CARVALHO; SIMÕES, 2002, p.172).

Tendo como base as ideias das autoras referenciadas, a formação continuada aqui está sendo entendida como um processo contínuo, que possibilita a professora refletir sobre o seu trabalho, sobre o contexto em que vive e sobre as possibilidades de construir novas práticas ou até mesmo sobre os fatores que emperram na construção dessas práticas.

Para Diniz-Pereira (2010):

Todavia, infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que

propriamente “*contínua*”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes (DINIZ-PEREIRA, 2010, p.2-3).

Este problema levantado por Diniz-Pereira (2010) nos remete a reflexão de que para propiciar a formação continuada é necessário investimento, ou seja, é preciso política pública, e no Brasil o sistema educacional acompanha os programas de governo, ou seja, cada governo apresenta a sua filosofia, a sua perspectiva para a educação, isso gera uma descontinuidade dos programas.

O que enxergamos de positivo nisto é que, nos governos mais progressistas temos uma brecha de uma construção educacional mais democrática, mais humana, embora essas concessões sejam limitadas, e nesse escopo estão inseridas as políticas afirmativas. Limitadas porque esses governos também não resolvem o problema dos setores sociais por completo, apenas atendem a algumas de suas demandas para gerar credibilidade e criam outras formas de continuar governando para a manutenção do *status quo* e do controle das massas.

Hobold e Silva (2014) destacam que pesquisadores como: Marcelo Garcia (1999), Formosinho (2009), Nóvoa (1991, 1995), Imbernón (2009) buscam falar da formação numa perspectiva mais abrangente, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente, porque compreendem que o profissional da educação é afetado por inúmeras ações no seu cotidiano. Ou seja, enxerga o profissional na sua dimensão humana, política, histórica e cultural. E o profissional da educação leva todas essas dimensões para a sala de aula.

Esses autores propõem alteração do termo formação continuada para desenvolvimento profissional docente, pois o desenvolvimento demonstra estar além da formação continuada, uma vez que apresenta a ideia de que o ser humano está sempre em desenvolvimento.

Formosinho (2009, p.225), também sinaliza que formação contínua e o desenvolvimento profissional “são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida”.

Desta forma, os termos descritos acima tratam da formação continuada, mas numa visão mais abrangente do que o outro.

Também é importante pontuar a formação inicial, não como melhor e mais importante do que a formação continuada, mas sim como elemento que se relaciona, pois:

oferece importantes referências, a partir das quais os/as professores/as vão construindo a ação pedagógica, ao questionar, superar, recriar as referências primeiras. Manter essa conexão significa, no dizer de Hilda Monteiro (2001), respeitar os saberes de que os professores e as professoras são portadores. (GONÇALVES E SILVA, 2011, p.1).

Candau (1997), também apresenta alguns elementos importantes para se pensar à formação continuada: a escola, o saber docente e o ciclo de vida dos professores.

A escola deve ser vista com muita perspicácia, porque é lá que o professor vive a sua profissão, é naquele local que ocorrem as relações de aprendizagem, os conflitos sociais e tensões raciais. É lá que o professor deve dar as respostas emergentes aos problemas. Além disso, as possibilidades de trocas de saberes entre os professores. O saber docente deve ser reconhecido e respeitado, porque ele tem um conhecimento prático, que é construído da relação entre a teoria e a prática, através das suas experiências e reelaborados no seu dia-a-dia. Quanto ao ciclo de vida, esse tem a ver com o seu desenvolver profissional, com as suas experiências sociais e culturais.

Frente a todas essas ponderações, percebe-se o trabalho que vem sendo feito para que a formação de professores avance para além de conteúdos e modelos prontos. Segundo Gonçalves e Silva (2011, p.13), “é preciso considerar o conhecimento, o saber que o professor traz e pensar conjuntamente sobre eles”.

Gonçalves e Silva, (2011), refletem que quando os pesquisadores trazem a dimensão da história de vida dos professores, com os seus saberes, valores, conhecimento e cultura para olhar a formação, esse espectro nos encaminha para a postura política da profissão, indo além do currículo. É exatamente neste ponto que as relações raciais se encontram com a formação de professores, tendo que ser construída e debatida pelos professores/as:

ela diz respeito a identidade do professor e da professora, enquanto agentes pedagógicos e políticos, com direitos e deveres não só de executar políticas educacionais, mas de participar de sua concepção e avaliação (GONÇALVES; SILVA, 2011, p.14).

Neste ponto, compreende-se que a prática pedagógica integra a atuação política. No caso da Educação das Relações Étnico-Raciais, essa atuação se faz mais presente.

De acordo com Kramer (1984, p.31): “existe mesmo uma atuação política ao nível da prática pedagógica, e esta atuação é o que caracteriza o seu papel como o de contribuição para a manutenção ou a mudança da realidade social.” Portanto, educar é assumir um posicionamento. E no cenário das relações raciais isso deve ser feito de forma contundente, porque como descrevem as pesquisas, vivemos um racismo histórico e cultural, que se faz presente nas relações cotidianas.

Contudo, olhar a formação continuada dentro desta perspectiva é abrir caminhos ao diálogo para esclarecer ao professor que a educação não é neutra, mas sem a pretensão de conscientizá-los, porque ninguém conscientiza ninguém, a consciência crítica é adquirida num processo contínuo.

Nóvoa (2009, p.11) compreende o conhecimento como algo construído com base no processo histórico do sujeito, em todas as suas dimensões, valorizando a “a experiência dos professores em seus processos formativos”.

Consideramos ainda que o conceito de formação possui sempre uma dimensão pessoal que se relaciona ao desenvolvimento humano, não podendo ser definido como técnica, pois o sujeito é responsável por sua própria formação, ou seja, “o professor em formação inicial e continuada é, antes de um profissional, uma pessoa, e uma pessoa faz sua história pelas interações com o contexto e com os sujeitos sócio-histórico-culturais” (VENTORIM et al., 2011, p. 46).

O desafio fundamental para o docente é distinguir e compreender as teorias subentendidas na sua própria prática e produzir condições para que diante das teorias modifique seus pontos de vista, atitudes, posturas e atuação no exercício da docência. Desta forma, as possibilidades de reflexão e crítica sobre as práticas pedagógicas surgem com maior coerência.

Se a formação pode abrir essa vertente de diálogo, é preciso que o professor pense na sua prática pedagógica, pois como afirma Vásquez (1977, p.207), “toda prática é atividade, mas nem toda atividade é prática”. É como se para constituir-se em prática, a atividade necessitasse de certo grau de cognição e reflexão que a leve para uma transformação.

Dessa maneira, compreende-se a prática como uma ação, mas a prática pedagógica é uma ação carregada de saberes e intenções, entretanto ela pode ser também uma ação mecânica, onde se faz no “piloto automático”. Neste âmbito, pesquisas sobre a profissão

docente como a de Tardif (2000) mostram a necessidade de revisitação da prática pedagógica do professor, que é considerado como mobilizador e produtor de saberes profissionais.

Considera-se, assim, que, em sua trajetória, conforme dito por Nunes (2001, p.21): “o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais”.

Maia e Mendes (2009) também fazem a mesma defesa dizendo que:

A revisitação da prática pedagógica implica questionar as próprias práticas no contexto de atuação, contribuindo para que o professor, a partir da reflexão crítica, supere modelos individualistas, universalizantes e unilaterais, fundamentados em análises científicas, construindo uma visão coletiva da sua prática e das suas atribuições. A natureza da prática pedagógica desafia o professor a buscar sempre investir na (auto) formação profissional (MAIA; MENDES, 2009, p.201).

Portanto, a prática cotidiana é um refazer na mobilização dos conhecimentos, é uma junção dos saberes que o professor constrói a partir de suas experiências e vivência formativa universitária e de formação continuada e que também adquire em outros espaços sociais. É uma amálgama de conhecimentos e saberes, que, de acordo com Nóvoa (1995, p.84): “cada professor constrói maneiras próprias de ser e de ensinar, entrecruzando o pessoal e profissional”.

Por isso, é importante pesquisar as práticas pedagógicas, porque são distintas, uma vez que são feitas por pessoas singulares, posição essa defendida por Perrenoud (2002):

A forma de agir e de estar no mundo não pode mudar sem transformações advindas de suas atitudes, de suas representações, de seus saberes, de suas competências e de seus esquemas de pensamento e de ação. Essas são as condições necessárias para uma transformação duradoura das práticas. Portanto, na realidade, a análise das práticas visa a uma transformação – livremente assumida – dos profissionais, ainda que nem sempre ela seja explícita (PERRENOUD, 2002, p. 68).

Essa intenção de analisar e transformar a prática são a principal tarefa dos cursos de formação continuada, não que seja o único espaço para isso, mas essa implicação está no seu cerne. Freire (1998, p.39) descreveu que a formação é o ponto fundamental para a reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Entretanto, Freire (1998, p.104), em seus estudos sempre pontuou a prática a luz da teoria, mostrando que ambas estão imbricadas: “é desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz do conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje que nos

corrigimos e nos aperfeiçoamos. É isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor”. Portanto as formações devem proporcionar aos professores momentos de reflexão sobre a prática, pois cursos mecânicos não servem mais. Como sinaliza Maia e Mendes (2009):

Em contrapartida, nota-se o surgimento de novos parâmetros para a ação do profissional da educação de um modo geral, fincados na concepção da prática docente como uma prática social. Dessa forma, têm-se os papéis do professor, saindo de uma denominação simplesmente técnica, àquele responsável pela transmissão de conhecimento, para uma noção de que esse deve se tornar um observador e pesquisador do seu próprio trabalho, sensível à especificidade e complexidade da prática pedagógica (MAIA e MENDES, 2009, p.200).

Mas é importante salientar, que a formação sozinha não dá conta das mudanças pedagógicas, porque a formação faz parte de um contexto maior, ela está dentro do conjunto da educação. Gatti (2008) diz que colocar todas as melhorias da educação somente no quesito formação é um engano porque a educação é investimento, algo que os governos têm feito cada vez menos, em contrapartida ao que oferece a educação ofertada pela iniciativa privada. Zheiner (2013) observou que isso tem acontecido com a formação continuada, mesmo que os investimentos nessa área estejam garantidos pela legislação através da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), nos artigos 62 e 67 do capítulo VI.

O artigo 62 dispõe que os entes federados em regime de colaboração deverão promover a formação em todos os estágios (inicial, continuada e capacitação). Já o artigo 67, versa sobre a valorização dos profissionais do magistério, compreendendo planos de carreira e estatuto.

Em 2009, ocorreu uma alteração no segundo parágrafo do artigo 62 a partir da aprovação da Lei 12.056/2009, que preconiza a utilização de parte dos recursos e tecnologias da educação à distância para a formação continuada.

A alteração comprova o que tem dito os pesquisadores do campo da formação de professores, que foi a venda da educação para a iniciativa privada, iniciada com o desmonte das escolas públicas, depois com a ideia da formação precária do professor, além da responsabilização única e exclusiva dele sobre o seu processo de formação.

Para Zeichner e Diniz-Pereira (2005):

No Brasil, desde a implantação das reformas neoliberais em meados dos anos 80, a educação tem sido crescentemente, e de maneira similar ao que acontece nos Estados Unidos, concebida como um grande e promissor negócio. Há também muitas pessoas e instituições ganhando muito dinheiro com a venda de kits

educacionais – muitas vezes rotulados como “construtivistas” ou o que estiver mais em moda no momento (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p.68).

A formação passou a ser um nicho de mercado promissor. A educação a distância apareceu como uma grande solução para formar professores a baixo custo. E ela abarcou não só a formação inicial, mas também a formação continuada.

Ademais, o professor virou uma presa fácil do mercado de diplomas em função da cobrança para que o mesmo seja um bom profissional. Isso hoje significa muitos títulos acadêmicos. Como aponta Diniz-Pereira (2010):

Os professores passam a colecionar certificados – mesmo que para isso se preocupem mais em assinar as listas de presença do que em participar efetivamente desses instantes de formação – que podem significar um pequeno aumento percentual em seus já baixíssimos salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula (DINIZ-PEREIRA, 2010, p.2).

Os problemas da educação vão além destes descritos, ainda temos que reivindicar: melhores condições de trabalho, quantidade adequada de crianças por sala, e neste quesito estamos diante de um novo problema que é a insuficiência de vagas nessa etapa da Educação Básica. É necessário construir mais escolas, para que as salas comportem um número razoável de alunos. E no item melhores condições de trabalho, também cabe tratar da necessidade de um maior número de materiais pedagógicos, as tecnologias e infraestrutura.

E por fim, não menos importante vislumbramos os salários. É preciso que o professor tenha uma remuneração compatível com a sua atuação, visto que ele lida diariamente com o conhecimento e precisa investir em leituras, uma vez que o conhecimento está sempre avançando. Os baixos salários têm afastado a juventude da carreira docente.

Neste ponto, friso a desigualdade salarial dentro da própria categoria de professores. Todos são professores, mas a Educação Básica tem os seus profissionais com os menores salários. Como afirma Rosemberg (2012):

a desvalorização da profissão de educadora ou professora de educação infantil, particularmente da creche, quando comparada à ocupação docente de outros níveis ou etapas educacionais decorre também do fato de ela ser destinada a crianças pequenas. Quanto menor a idade da criança, do (a) aluno (a) – etapas iniciais da vida são menos valorizadas no espaço público –, menor é seu salário e maior a presença de mulheres, associação observada entre docentes brasileiros (as) brancos (as) e negros (as) (ROSEMBERG, 2012, p. 17-18).

Como ressaltou Rosemberg (2012), a desvalorização da Educação Infantil em comparação com outros níveis educacionais, demonstra como o Brasil trata a infância e

principalmente as professoras e educadoras da primeira etapa da Educação Básica, isto é para cuidar e educar não precisa ser bem remunerado, porque por traz desse discurso ainda se tem a ideia de que a creche está para apenas para olhar e guardar os pobres pequeninos, enquanto os adultos trabalham. E se é um trabalho para “cuidar”, “olhar”, não precisa investir em formação, em remuneração. Portanto, nesta base da pirâmide encaixe-se perfeitamente os discriminados socialmente, as mulheres e principalmente as mulheres negras. Pois quanto mais baixo o salário, se completa o quadro educacional com as mulheres negras.

Ainda sobre a questão salarial Libâneo diz que:

É muito comum as autoridades governamentais fazerem autopromoção mediante discursos a favor da educação, alardeando que esta é a prioridade, que os professores são importantes etc., no entanto, na prática, os governos têm sido incapazes de garantir a valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão (LIBÂNIO, 2004, p.76).

Se fizermos uma leitura dos problemas educacionais descontextualizada, colocamos a responsabilidade sobre o profissional como muitas vezes tem ocorrido. É preciso compreender que a professora assim como o aluno, são partes de uma engrenagem maior que é o sistema educacional, e este não visa à educação do povo, conforme preconizado pela Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96).

2.2. Cruzando os quadrados: Formação continuada e relações raciais

Aqui, buscamos entrelaçar os quadrados de diferentes texturas e cores, procurando discorrer sobre a importância da formação continuada dentro das relações raciais.

A sociedade brasileira está repleta de indivíduos diferentes, isto é, à base da nossa formação humana, portanto é impossível fugir da diversidade.

Neste sentido, as relações raciais é algo que está posto nessa sociedade. Por isso discutir como ela está sendo vivida, diz respeito a todos os grupos raciais existentes na sociedade, sejam eles, brancos, negros e outros. Porque de acordo com Bento (2002), os não negros também estão implicados uma vez que são herdeiros de certos privilégios sociais, ou seja, privilégios que a sua brancura lhe confere.

Já há alguns anos, o Movimento Negro vem elucidando e denunciando que negros e brancos não vivem uma democracia racial como preconizou Gilberto Freyre em sua obra *Casa Grande e Senzala* (1933). Para Hasenbalg (1979):

A democracia racial freyriana, desse modo, seria uma reconstrução fantasiosa do passado nacional, uma ideologia de falsa ilusão definida pela ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, pela existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para negros e brancos (HASENBALG, 1979, p.242).

As relações estão permeadas pelo racismo, que mantém a população negra na base da pirâmide econômica e social. Diante desse racismo que busca fixar os negros em certos setores sociais, o Movimento Negro foi lutando e demandando políticas públicas em vários setores e uma delas foi a busca pelo acesso e permanência nas escolas para a melhoria da qualidade de vida dos negros, como já descrito no primeiro capítulo.

Essas políticas resultaram na alteração da LDB (9394/96) nos artigos 26 A e 79 B e depois vieram os Pareceres e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e outras políticas afirmativas.

Dessa maneira, o Movimento Negro traz para a pauta do dia as relações raciais, que tantas vezes foi vista como um tabu, o qual não merecia ser falado, para evitarmos problemas ou então porque permanecia a visão de que somos um país de pessoas miscigenadas e para muitos vivemos num paraíso racial. Ao colocar a questão racial em pauta, também emergiram questões como o trato dispensado na escola ao estudar as populações indígenas, como determina o artigo 26 A, alterado pela Lei 11.645/2008 sancionada em 10/03/2008, que afirma sobre a obrigatoriedade de se estudar também as populações indígenas, na busca de conhecermos a contribuição dessa população para a construção do Brasil.

Atualmente, vemos emergir as questões das religiosidades de matriz africana, as questões de gênero, e o movimento da Educação Infantil, levantando a bandeira contra o adultocêntrismo que ainda impera nas escolas.

As obrigatoriedades geraram demandas ao campo da formação de professores, que já está repleto de interesses e disputas.

Diante do exposto, a formação de professores dentro das relações raciais deve ser vista numa perspectiva mais ampla e política, isto é, deve ser discutida frente aos problemas sociais que reverberam na escola.

Gomes e Silva (2011) nos orientam a pensar a formação de professores dentro das relações raciais, tendo como referência os estudos que trazem a formação continuada com

o foco na dimensão da pessoa do professor. Isto é, compreendendo o professor como sujeito social, que tem uma história de vida, uma identidade, que tem saberes, valores, gostos, ou seja, como portador de uma cultura:

A formação de professores para a diversidade não significa a criação de uma “consciência da diversidade”, antes, ela resulta na apropriação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida dos seus alunos e alunas. Assim, poderemos possibilitar momentos formadores na escola, nos centros de formação e na universidade em que estejam presentes as reflexões sobre o reconhecimento, a aceitação do outro, os preconceitos, a ética, os valores, a igualdade de direitos e adversidade. Esses são os componentes essenciais à educação. Quem sabe, quando o campo da educação compreender melhor que o uno e o múltiplo, a semelhanças e as diferenças são condições próprias dos seres humanos, os educadores e as educadoras poderão ser mais capazes de reconhecer o outro como humano e como cidadão e tratá-lo com dignidade (GOMES; SILVA, 2011, p. 23).

Falar de relações raciais implica dialogar, compreender de que lugar a professora fala e como ela se insere no mundo e como é representado naquele lugar. É compreender que implicações essa prática terá para a vida de diferentes alunos.

É pensar nas percepções que as professoras trazem sobre o tema das relações raciais. Cunha (2010, p. 28) em seus estudos vai buscar na filosofia e na psicologia o que é a percepção, de acordo com este segundo campo de conhecimento: “A percepção não é uma mera detecção ou reação aos estímulos internos ou externos ao indivíduo. Ao contrário do ato de sentir, perceber é detectar, é interpretar sinais que tem origem externar ao sistema nervoso central”.

Então, entender a percepção das professoras de Educação Infantil, não é saber como se sentem diante da temática e no trabalho pedagógico com ele, mas sim verificar em suas respostas como interpretam esse tema.

Cunha (2010) ainda afirma que:

Desse modo, perceber é sempre perceber alguma coisa, ou perceber eventos que ocorrem em alguma coisa de certa maneira. Perceber é uma elaboração em que o alicerce são as sensações, as memórias, as vivências, as experiências e as expectativas, sejam elas inatas ou adquiridas por meio de interação com o meio. Por isso, a percepção é um processo mental seletivo, ou seja, não percebemos tudo aquilo que chega aos nossos órgãos dos sentidos. O mundo exterior é oferecido a nós como um cardápio variado e a partir de nosso modo de perceber, selecionamos eventos e situações deixando de fora os que não nos fazem sentido (CUNHA, 2010, p.28).

Se o mundo nos é oferecido aos órgãos dos sentidos como um cardápio, ao qual só pegamos aquilo que nos é familiar, por isso, é importante formar professoras para a Educação das Relações Étnico- Raciais, porque neste mundo racializado, com o racismo naturalizado, muitas professoras não percebem, não detectam as pedagogias racistas, isto é, veiculadas pelo currículo que temos praticado na escola.

Portanto, conseguir expor as percepções, os sentidos que as professoras trazem sobre as relações raciais é primordial para se pensar nos cursos de Educação das Relações Étnico- Raciais.

2.3 Terceiro quadrado: A educação das relações étnico-raciais na formação de professores

Neste tópico, reunimos algumas ações do Movimento Negro desenvolvida em todo o Brasil, com o enfoque na prática pedagógica. Na sequência, apresentamos iniciativas após a década de 1990, na região Sudeste, e por fim, os cursos de formação na cidade de Campinas-SP.

Retomando o *Seminário Raça Negra e Educação*, de 1987, realizado em parcerias pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, a Fundação Ford e a Fundação Carlos Chagas, percebemos o empenho dos militantes em promover uma intervenção nas escolas para combater as práticas racistas observadas: nos livros didáticos, no currículo, nas práticas pedagógicas dos professores e nas relações estabelecidas pela comunidade escolar.

O Seminário trouxe experiências de todo país, mas neste momento vamos privilegiar as ações que tiveram como foco o professor. O Seminário traz os seguintes registros:

Segundo Zélia Amador de Deus, (1987) o Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará, realizou na década de 1980, palestras nas escolas para desmitificar o ato de benevolência da Princesa Isabel na libertação dos escravos no dia 13 de maio de 1888, contado nos livros de história de outrora. Em contrapartida, apresentava o dia 20 de novembro como uma data de luta para os negros, pois rememora a morte do líder Zumbi dos Palmares. No início, a ação era pontual, só nessas datas, mas o movimento buscou parcerias com a supervisão e gestão escolar para ampliação desta atividade. O Centro de Estudos e Defesa do Negro, juntamente com entidade indianistas, produziu uma apostila para os professores

trabalharem a educação das relações étnicorraciais e a história dos povos indígenas, mas o movimento não teve retorno da escola sobre o uso deste material.

O Centro de Cultura Negra do Maranhão, teve seu trabalho divulgado no Seminário por Sílvia Cristina Costa Leite, (1987) trouxe a experiência do Centro de Cultura Negra do Maranhão, que promoveu alguns Seminários tais como: a III Semana do Negro, 1982, com um programa (palestras e reuniões) para os alunos do antigo 1º grau, professores e gestores da rede pública e privada. Esse grupo ampliou as suas ações através de um projeto cultural, mas continuava a desenvolver estudos relativo a população negra e a educação de modo geral. Em 1985, esse grupo conquista a sua sede junto a prefeitura e nela desenvolve parcerias com outras entidades e fornece alfabetização de adultos e cursos diversos como: pintura, marcenaria, capoeira e outros.

ZeZito de Araújo, (1987) apresenta o projeto desenvolvido por iniciativa da Associação Cultural Zumbi de Maceió. O projeto tinha o objetivo de incorporar a história de Zumbi dos Palmares e discutir a situação atual dos moradores nas escolas de 1º e 2º graus, com parceria da Secretaria de Cultura e com o Ministério da Cultura, em 1983. Durante o processo formativo, a equipe usou documentários sobre o tema e pretendia acompanhar os professores na sua prática pedagógica, mas essa e outras ações do projeto não ocorreram devido aos latifundiários da região.

Kátia de Melo e Silva (1987), relatou as experiências do grupo Cultural Olodum, da Bahia em 1984. Esse grupo realizou palestras nas escolas públicas e particulares sobre as datas: 13 de maio e 20 de novembro. Ela informa que houve muita receptividade dos alunos e professores.

Lydia Garcia Bezerra de Mello (1987, p.121) relatou as experiências do Centro de Estudos Afro-brasileiros de Brasília, que em 1980 organizou um seminário sobre o negro, exclusivo para professores. Em 1985, com o apoio da Secretaria de Educação do Distrito Federal e da Universidade de Brasília, ofertaram um curso de Introdução a História e Cultura dos Negros no Brasil. Inicialmente, o objetivo era um curso de formação continuada só para professores, mas acabou sendo ofertado para a comunidade. “O curso era estruturado em cinco módulos: África; O negro na sociedade brasileira; Escravidão; Rebeldia e Resistência. Com três aulas semanais, com duas horas de duração”.

Aloizio R. da Silva (1987) relatou as experiências do Centro de Estudos Comunitário- Cultural Afro-brasileiro de Taubaté- SP. Esse grupo palestrou em várias escolas de 1º e 2º graus, porque a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo juntamente com o Movimento Negro, editou um texto questionando a comemoração do dia 13 de maio. Concomitantemente, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, promulgou a Resolução nº 95/86 de 30/04/1986, que determinava que as escolas discutissem a questão racial. Dessa maneira, o Centro de Estudos Comunitário de Taubaté-SP, passa a compartilhar os seus conhecimentos sobre essa questão com a comunidade escolar.

A cidade de Osasco, segundo Ricardo Dias (1987) por conta desta mesma Resolução nº 95/96, descrita acima, fez com que as escolas se abrissem para o Movimento Negro. Desta forma, os militantes do movimento palestraram para alunos e professores de 1º e 2º graus.

Gevanilda Gomes dos Santos, do grupo Negro da PUC- SP, (1987, p. 135) relatou o trabalho realizado pelos militantes desse grupo. As atividades externas consistiram em palestras para as escolas de 1º e 2º graus da rede estadual sobre as datas comemorativas (13 de maio e 20 de novembro). “Dentro da universidade construíram uma proposta de curso de extensão. O título do curso era: “O Negro e as Relações Sociais no Brasil” estruturado numa carga horária de trinta horas. O curso teve 130 alunos inscritos”.

Jeruse Maria Romão (1987) relatou que, devido a um ato de racismo sofrido por uma aluna da 1º série, o Núcleo de Estudos Negros e a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, juntamente com as professoras se mobilizaram nos estudos de textos sobre a questão racial, organizaram seminários sobre a temática, realizaram um trabalho com os alunos do antigo 1º grau de uma escola particular. E por fim, comunicaram a Associação de Licenciados de Santa Catarina para que também se organizassem e discutissem a questão racial.

As ações descritas acima foram consultadas no Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas de 1987. Essas atuações comprovam o empenho de mulheres e homens comprometidos com a causa da população negra, mais especificamente com a formação dos alunos e professores das escolas públicas do ensino fundamental I e II. Nesse período, as ações formativas ocorreram porque os militantes iam para as escolas. Os objetivos eram: apresentar e informar aos professores do ensino fundamental e médio das escolas

públicas sobre o legado da população negra, além de desconstruir os estereótipos e os preconceitos raciais.

Na década de 1980, a atuação do Movimento Negro teve esse recorte devido ao alto índice de repetência das crianças negras, mesmo porque como vimos à creche ainda estava caminhando para ser de fato um direito, e paralelamente a ideia de a criança pequena também ser possivelmente um cidadão.

Passamos agora para experiências de formações de professores mais atualizadas. Dias (2007), em sua pesquisa apresenta experiências de formação de professores para Educação das Relações Étnico-Raciais, dividida em três regiões do Brasil: Nordeste, Sul e Sudeste. Ativemo-nos a esta última região.

De acordo com Dias (2007), a Organização não governamental Geledés com o apoio da Fundação Bank Boston promoveu um curso na cidade de São Paulo em 1999, como objetivo de propiciar aos profissionais da educação uma melhor compreensão para intervir nas questões raciais e de gênero.

Em 2004, o Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior, da USP, ofertou um curso estruturado em oito encontros, com o título: Escola e Professores na luta contra o preconceito racial.

Por fim, resgatamos as formações continuadas de Educação das Relações Étnico-Raciais que se desenvolveram na cidade de Campinas-SP, porque é o município onde essa pesquisa está situada.

Ressaltamos que desde a década de 1990, a cidade de Campinas, sinalizou uma preocupação com as ações afirmativas, devido à forte atuação do Movimento Negro na cidade.

Em 2001, a Secretaria de Educação com parceria conjunta com o Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT) ofereceu aos educadores de Campinas um curso de formação: Educar para a Igualdade Racial.

Deste curso, nasceu em 2002, um pequeno coletivo de professores. Estes propuseram a construção do Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID), que só foi institucionalizado pela rede municipal no ano de 2004.

De acordo com Queiroz (2012), o MIPID, foi pioneiro na educação das relações étnico-raciais na cidade. Era constituído por educadores da rede de diversas disciplinas, que estavam se formando, se fazendo educadores étnicos, com coragem e responsabilidade de conduzir a temática racial no município de Campinas. Neste contexto, tiveram que driblar a falta de material porque tudo era novo para a rede, o que os obrigou a construir materiais e assim conseguir fazer formação dentro e fora das escolas.

No ano de 2007, o MIPID parou de receber apoio da prefeitura e os educadores tiveram que retornar para suas salas de aula, e continuar o trabalho com as relações raciais numa proporção menor.

Somente em 2015, o Programa foi revitalizado e vem atuando junto ao Centro de Formação de Professores sendo responsável por planejar, promover e coordenar ações para a educação das relações étnicorraciais. O MIPID vem atuando na construção conjunta das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil no município.

Dessa forma, coube-nos verificar as formações de professores na Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim recorremos ao Diário Oficial do Município de Campinas e buscamos as formações para a Educação Infantil, de 2014 até 2017, porque nesse período captamos o curso que os sujeitos dessa pesquisa participaram.

No ano de 2014, encontramos grupos de estudos para a temática racial, nesses compreende os professores de todas as modalidades educacionais, que quisessem compor o grupo de estudo. Também localizamos no Diário Oficial, uma chamada de um curso para preparar formadores para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Em 2015, temos um curso direcionado aos professores, monitores e agentes da Educação Infantil. Com o Título: Estudos e Práticas de Implementação das DCNERER e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Com a seguinte ementa:

Introduzir reflexões teóricas e pensar práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais, as quais insiram no cotidiano da Educação infantil a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As reflexões teóricas introdutórias visam à compreensão do percurso de construção das Diretrizes e dos aspectos sociais, históricos e políticos que envolvem a sua elaboração e implementação. Em seguida, serão apresentadas algumas possibilidades de trabalho pedagógico com a temática (CAMPINAS. Diário Oficial do Município de Campinas, 2015, p.10).

No ano de 2016, segundo o Diário Oficial do Município, foi ofertado cursos de Educação das Relações Étnico-Raciais, para todos os níveis de ensino e para os gestores e supervisores.

Dessa forma, tivemos publicado no Diário Oficial do Município (2016, p.6) a oferta de: duas formações continuadas que ocorreram fora do CEFORTEPE. O curso tinha o título: “Questões Étnico-Raciais na Educação Infantil”, com o objetivo desenvolver a temática da diversidade racial e cultural no espaço da escola. Com a carga horária total de 64h, sendo 2h, realizado na Casa de Cultura.” O outro curso ofertado no mesmo período: “O cotidiano da Educação Infantil– Reflexões sobre Africanidades e Relações Étnico-Raciais.” Tal curso ocorreu com o objetivo de refletir sobre o cotidiano da educação infantil, perante à diversidade étnico-racial e às manifestações da cultura negra e africana na sociedade brasileira. Foi realizado na própria escola de Educação Infantil. Tendo uma carga horária total: 50h, sendo 2h semanais, tinha vinte e cinco vagas.

Em junho, o Diário Oficial do Município (2016, p.5) publicou que o CEFORTEPE, ofertou uma oficina, com o título: “Educar para a diversidade: o trabalho com as relações étnico-raciais na Educação Infantil.” A oficina tinha 48 vagas, e uma carga horária de 04h.

Diante dos dados descritos acima, verificamos que foram poucas formações. Ainda há de se considerar que, alguns cursos não formaram turma e a inconstância das ofertas. Para encerrar este capítulo, apresentamos o curso que as professoras que responderam ao nosso estudo participaram. O curso foi ofertado também no ano de 2016 pelo CEFORTEPE, aliás, vale destacar que estes cursos todos são avaliados primeiro pelo MIPID.

O curso em questão traz o título: “Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil.” Eis a ementa:

O curso visa a atender as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9.394/1996) alterada pela Lei nº. 10.639/2003 e posteriormente pela Lei nº. 11.645/2008 e do Parecer nº. 03/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Desta forma, o curso abordará metodologias que poderão ser utilizadas pelos profissionais da Educação Infantil, para desenvolverem os conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira e africana. No decorrer do curso serão abordados os aspectos conceituais que compõem o campo de estudos sobre infância e relações étnico-raciais. Os estudos contemporâneos da constituição social da infância serão o referencial teórico do curso. Público Alvo: Professores de Educação Infantil, Monitores e Agentes de Educação Infantil. Carga horária total: 120 horas Carga Horária Semanal: 3 h/a presenciais e 1 h/a não presencial Nº de encontros: 30 Nº de vagas:30; Período: de março a novembro: Dia e Horário: 5ª feira, das 14h às 16h30 (CAMPINAS. Diário Oficial do Município de Campinas, 2016, p.15).

Analisando atualmente estes cursos, refletimos o quanto a temática vem se expandindo, outros sujeitos se apropriando desse discurso, haja vista, a chamada do Diário Oficial do Município, convidando as pessoas a fazerem o curso de formadores da temática racial. Todavia temos que questionar: qual o compromisso dos novos formadores com a temática racial?

Temos que nos preocupar para que a Educação das Relações Étnicorraciais (ERER) não seja apenas mais uma fatia do mercado capitalista.

O avanço da ERER alcançou todos os níveis de ensino, devido às questões relativas aos negros entrarem para a legislação oficial. A formação de gestores na temática racial também é de fundamental importância. Os órgãos públicos tiveram a obrigatoriedade de se envolver, se articular junto ao Movimento Negro para participar das ações formativas. Por isso, encontra-se mais estrutura que outrora.

O que podemos elencar de promissor, são os cursos realizados dentro da unidade de trabalho, que de acordo com Nóvoa (2009), são mais eficientes, tem mais possibilidade de impactar na prática da professora, ou seja, por estar mais próximo, o formador ser o colega de trabalho, as professoras talvez se sintam mais à vontade para colocar suas dúvidas, anseios e preconceitos para o debate racial.

Entretanto, ainda se percebe a falta de investimento neste segmento, ou seja, mais uma vez, as questões raciais se engessam, poucos cursos, formações curtas e inconstantes, devido ao racismo estrutural instalado na sociedade.

Vale pontuar que, a cidade de Campinas, segundo Ribeiro (2016) mesmo tendo recebido a notificação da Lei Áurea, no Dia Treze de Maio de 1888, assim como as demais províncias, ainda contou com fazendeiros que mantiveram práticas de trabalho escravo muito tempo depois da promulgação da Lei.

CAPÍTULO III-TRANÇA REDE: CAMINHOS PERCORRIDOS

Essa trança é feita na diagonal. É um tipo de trança que requer da trançadeira serenidade. Talvez por isso, tenhamos deixado esse penteado por último.

Começamos a trançar na diagonal e paramos na metade, indo iniciar outra trança, para que depois as tranças se encontrem e possamos formar a rede. De acordo com SANTOS (2013, p.84) “É como se tivéssemos construindo um caminho marcado por pontos, compondo uma rede mesmo!”

Esse capítulo está dividido em seis caminhos pontilhados: no primeiro caminho explicamos a necessidade desse estudo de acordo com as pesquisas levantadas no banco da CAPES; no segundo caminho apresentamos a metodologia; no terceiro caminho tratamos das categorias estabelecidas; no quarto caminho temos a apresentação das professoras; no quinto caminho, temos a realização da análise dos dados, e por fim apresentamos as considerações finais.

3.1. Contextualizando a pesquisa na cidade de Campinas

Esta pesquisa se dispõe a responder a seguinte problemática: Quais as percepções das professoras de creche sobre as implicações e desdobramentos dos cursos que tratam das relações étnico-raciais para a sua formação e prática pedagógica?

Para isso, é necessário explicitar porque desenvolvemos esse estudo na cidade de Campinas-SP e por que o segmento da creche está sendo investigado.

Ao fazer o primeiro movimento para responder essa problemática, fomos ao banco de dados do periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) para verificar como estão se delineando as pesquisas sobre as relações raciais na Educação Infantil. A busca exploratória foi organizada da seguinte forma: busca avançada no portal de periódicos da Capes, com os descritores: formação continuada, creche ou relações raciais, o período determinado foram os últimos cinco anos. Nessa configuração o resultado encontrado foi de 439 trabalhos, sendo 318 revisados por pares.

Diante deste resultado, optou-se pela leitura dos resumos revisados por pares. Desse montante somente sete artigos tratavam das relações raciais no universo da Educação Infantil são eles:

Educação na infância e relações étnico-raciais: inquietações, indagações e movimentos de superação de Araújo, (2015); Relações étnico-raciais e os cabelos na educação infantil: olhar sobre a perspectiva das crianças de Gaudio, (2015); pesquisa de mestrado; Educação Infantil: diversidade racial na creche de Cárceres- MT de Santos; Alexandre, (2015); As representações sociais acerca da criança negra na educação infantil e os mecanismos de discriminação de Jango, (2015); Positivar a imagem do negro desde a educação infantil: uma experiência no nordeste goiano de Santana, (2015); Um corpo negado: a importância da educação infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares de Trinidad, (2015); Culturas afro-brasileiras: práticas pedagógicas com bebês e crianças pequenas de Marques, (2015).

Os trabalhos encontrados fazem referência aos resultados de pesquisas de mestrado, de doutorado e duas experiências desenvolvidas no estágio supervisionado do curso de Pedagogia.

Por falta de informações prévias, optou-se por fazer a leitura completa de todos os artigos. Todos abordam a perspectiva da pesquisa qualitativa, utilizam como instrumentos metodológicos: entrevistas, diário de campo, recurso fotográfico. Uma pesquisa é um estudo etnográfico, outra pesquisa trabalha com narrativas. Duas pesquisas focam na criança, buscam verificar junto à criança a percepção das relações raciais. A relação dos adultos e das crianças em relação às relações raciais, tendo com o foco o cuidado com o cabelo. Somente duas pesquisas tratam dos sujeitos desde bebês até as crianças pequenas.

As pesquisas estudadas sinalizam situações de racismo dentro da Educação Infantil, reportam a importância de legislações como as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008, a importância do Movimento Negro como protagonista social dessas legislações, além disso, sinalizam a importância da formação continuada. Outras duas pesquisas alertam para o tipo de formação que devem ampliar a concepção de bebês, a compreensão das relações raciais como uma prática além dos muros escolares.

No ano de 2016, ministrei uma formação para professores e educadores de Educação Infantil, na região metropolitana, as educadoras questionaram o que havia de fato de Educação das Relações Étnico-Raciais para a creche? No mesmo ano, participei de uma formação na cidade de Campinas, e uma professora que trabalhava na creche, com a faixa etária de 0 a 2 anos, fez o mesmo questionamento para a formadora.

Diante do exposto, percebe-se que ainda há uma lacuna referente às relações raciais na creche, ou seja, é importante investigarmos como a professora da creche reelabora a

formação continuada sobre esse tema com as crianças pequenininhas e os bebês. É importante sabermos se a formação continuada tem atendido a professora e as crianças da creche.

Analisando algumas pesquisas que tratam das relações raciais no município de Campinas, a exemplo de: Queiroz (2012), Passos (2014), observamos que Campinas teve um pioneirismo sobre as legislações relativas às questões raciais na educação, mas que ainda caminha para efetivar as legislações que tratam da questão racial.

É importante destacar a pesquisa mais recente realizada na rede como a de: Soligo e Feitosa (2015) que concluíram alguns avanços no trato da Educação das Relações Étnico- Raciais, mas que ainda estamos no âmbito das práticas pontuais.

Portanto, pensar em um estudo que trate das relações raciais neste contexto é importante, tendo em vista que Soligo e Feitosa (2015) pontuaram a baixa adesão dos profissionais da educação em seus estudos. E porque aqui, trazemos um recorte mais específico sobre a Educação Infantil, tendo as professoras de creche como protagonistas.

3.2 Metodologia

O presente estudo está alicerçado na abordagem qualitativa. Segundo Minayo (1994, p.22), a natureza desta são as questões sociais, a preocupação se volta aos: “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Com o objetivo de captar a percepção das professoras, o instrumento metodológico escolhido foi o questionário. De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2009), este instrumento já é tradicional nas pesquisas e possui uma grande mobilidade, já que não necessita de um encontro físico, entre sujeito e pesquisador.

De acordo com Fiorentini e Lorenzato, (2009) o questionário pode ser organizado com questões abertas, fechadas ou contendo os dois tipos, que neste caso seria misto. Um requisito prévio para se trabalhar com este instrumento é a sua validação. Para verificar a compreensão, a ordem, o rigor das questões formuladas.

Realizamos o procedimento de teste e validação dos questionários com quatro professoras da rede municipal de Campinas.

Para a coleta de dados, a pesquisa considerou o recorte de 2016, ou seja, somente as formações ofertadas pela prefeitura no Centro de Formação, para que fosse possível mapear alguns sujeitos se otimizar a pesquisa, pois a cidade de Campinas é grande, tornando inviável a busca aleatória de professoras que trabalham na Educação Infantil.

Então me dirigi ao Centro de Formação e fui muito bem recebida pelas coordenadoras do CEFORTEPE e do MIPID. Na conversa, foi relatado que o ano de 2016 foi um ano muito produtivo para o MIPID porque houve verba, e com isso puderam contratar os profissionais para ministrarem os cursos. Já no ano de 2017, as ações estão sendo viabilizadas com muito esforço e criatividade das responsáveis, e principalmente da articuladora central.

É importante ressaltar esse fato, porque a Educação das Relações Étnico-Raciais é uma política pública, portanto precisa de investimento público para acontecer, além disso, esse fato mostra o tratamento que as políticas públicas, neste caso em especial as DCNERER (2004) estão tendo por algumas gestões da cidade de Campinas.

Por conta do tempo para a conclusão da pesquisa, recorri no final do mês de agosto, a professora que ministrou um dos cursos de formação no ano de 2016, no CEFORTEPE.

Ela forneceu a lista das pessoas que frequentaram o seu curso, alertando que haviam trinta pessoas inscritas, mas somente vinte e duas concluíram, por isso, me entregou duas listas.

Primeiramente, essas vinte e duas pessoas foram contatadas no dia 29 de agosto de 2017, via *Whatsapp*. Nesse contato, explicava quem havia me passado o contato delas, explicava a pesquisa e pedia permissão para enviar o questionário ou se preferiam que fosse até a sua unidade escolar. Pelo celular, obtive onze retornos, duas pessoas justificaram a não participação, uma delas até demonstrou interesse, mas estava fora do recorte porque ser agente de Educação Infantil.

A maioria das professoras disse que estavam em greve, outras que a escola era longe e por isso era mais fácil enviar por e-mail.

Então combinei o envio do questionário e o termo de consentimento via e-mail, com o prazo de uma semana para a devolução de nove professoras, mas somente duas devolveram o questionário respondido no mesmo dia. Aguardei o prazo combinado e

novamente mandei um recado via *WhatsApp*. As professoras apenas haviam esquecido, mas ainda estavam dispostas a participar, dessa forma, fui recebendo durante a semana os questionários, e ao final de semana fiquei com sete respondidos. Devido ao pequeno número de respostas, resolvi tentar novamente, indo até as escolas.

Nessa terceira investida, consegui contatar mais quatro professoras e uma pessoa da lista era monitora. Esperei uns dois dias para que elas pudessem responder. Quando fui buscá-lo com duas professoras, elas se esqueceram de deixar na secretaria. Em outra escola, a professora perdeu o questionário, ofereci outro e ela se dispôs a me entregar no dia seguinte.

O CEFORTEPE atendeu a nossa solicitação em meados de setembro. Realizou uma busca no seu sistema de todos os cursos das relações raciais ofertados à Educação Infantil, no ano de 2016, utilizando o filtro de pessoas que trabalhavam com crianças de 0 a 3 anos. Obtivemos uma listagem com quarenta e quatro nomes de cursistas dos quais somente dezessete eram professoras de Educação Infantil. Essa lista era mais detalhada que a primeira, pois já indicava o cargo dos cursistas. Com isso, consegui definir melhor que as vinte e duas cursistas da primeira lista, apenas dezessete eram professoras e cinco eram agentes de Educação Infantil.

Enviei doze e-mails, porque havia cinco professoras que já estavam na primeira lista. Desses e-mails só duas pessoas deram retorno, mas só uma devolveu o questionário respondido.

Logo a pesquisa segue com onze questionários coletados, mas algumas questões ficaram em branco. Tentamos que as professoras revissem, mas a solicitação não foi atendida.

3.3 Análise de dados com categorias preestabelecidas

Acreditamos que a técnica de Análise de Conteúdos com categorias predefinidas é a estratégia metodológica que mais adequada a este estudo. Para análise desta, baseou-se nos pressupostos teóricos de Bardin (1977) e Franco (2005) que definem:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1977, p.31)

Para a autora, a intenção da análise de conteúdo, é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção. Neste caso, a tentativa do pesquisador é compreender o sentido da comunicação e, principalmente, desviar o olhar para outra significação, portanto, é realçar um sentido que se encontra em segundo plano. Nesta mesma direção, Franco (2005) esclarece que uma importante finalidade da Análise de Conteúdo é produzir deduções acerca dos dados verbais e/ou simbólicos obtidos a partir de perguntas e observações de interesse do pesquisador.

Franco (2005, p. 27-28) esclarece ainda que “produzir inferências tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade”.

Dessa maneira, o investigador ao ler ou ouvir uma mensagem, deve ser capaz de compatibilizar o conteúdo do discurso produzido com alguma teoria explicativa, para que essa análise não se configure em mera descrição.

Para este estudo, trabalhamos com as categorias predefinidas de Nóvoa (2009) que são: prática, profissão, pessoa, partilha e público. Por compreender que essas categorias nos ajudam a analisar os dados de forma qualitativa.

3.4 Apresentação das professoras: Entrelaçando a diversidade

De acordo com o Comitê de Ética, as identidades das participantes serão preservadas. Portanto, as professoras foram denominadas pela pesquisadora, com nomes de penteado afro, isto é, as tranças. Estas que estão se entrelaçando neste texto, também serão utilizadas neste momento, a fim de preservar a identidade das professoras e ampliar o nosso conhecimento a respeito dos penteados afro, visto que esse tipo de penteado carrega em si um grande simbolismo, conforme lembrado por Santos (2017), as tranças trazem os saberes da natureza estética também.

As colaboradoras ao responderem a alternativa sobre a sua identificação racial, de acordo com o IBGE, se autodeclararam brancas, exceto uma que se identificou como negra. Dessa forma, vale destacar que contamos com 11 professoras, sendo apenas uma negra.

Tabela I: Apresentação das professoras

TIPO DE TRANÇA	COR	FORMAÇÃO ACADÊMICA
Abacaxi	Branca	Pedagogia /Pós
Modelo Flor	Branca	Pedagogia /Pós
Trança Boxer	Branca	Pedagogia /Pós
Trança Lateral	Branca	Pedagogia
Trança Tiara	Branca	Pedagogia/ Pós
Trança Raiz	Branca	Pedagogia/Pós
Nagô Reta	Branca	Pedagogia /História
Trança Embutida	Branca	Pedagogia
Box Braids	Preta	Pedagogia / Pós
Nagô Coração	Branca	Pedagogia/Psicologia
Nagô Metade	Branca	Pedagogia e Pós

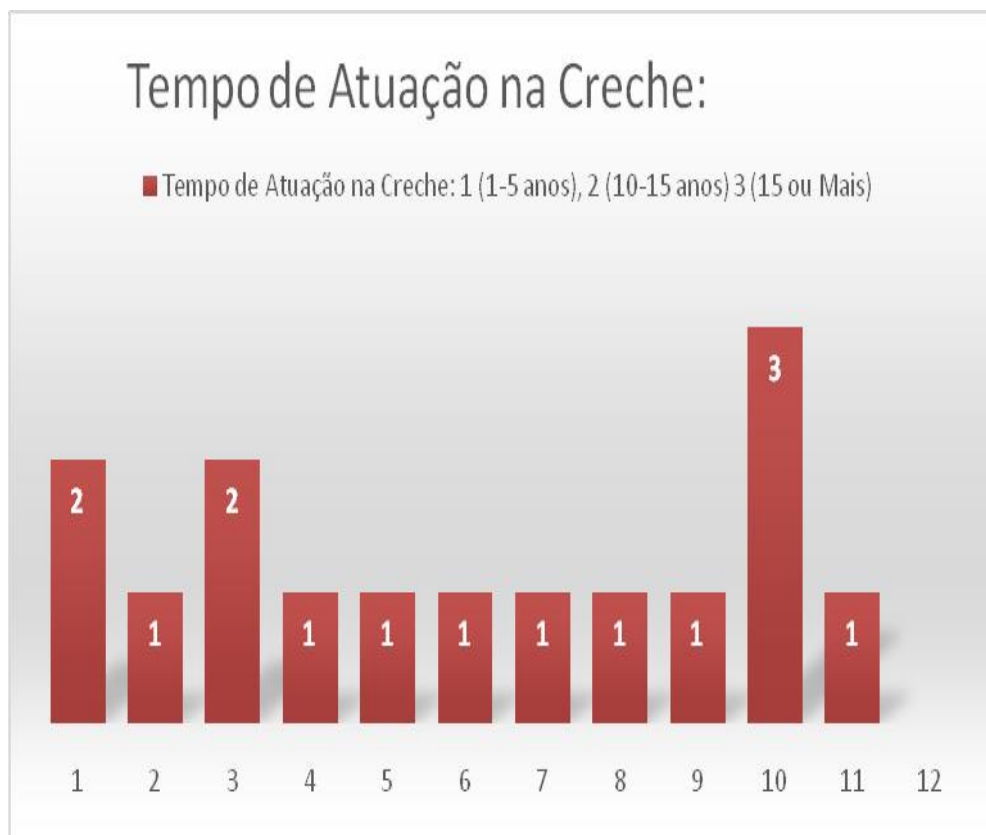
Fonte: Produzido pela autora, 2017.

Gráfico I: Faixa etária das professoras



Fonte: Produzido pela autora, 2017.

Gráfico II: Tempo de atuação na creche municipal de Campinas



Fonte: Produzido pela autora, 2017.

O gráfico I apresenta a idade das professoras. A maioria se encontra com mais de 30 anos. O tempo de atuação como funcionárias públicas na rede municipal de Campinas varia de 1 a 5 anos, tendo como predomínio o tempo de 1 a 2 anos de funcionalismo na rede, como descreve o gráfico II.

As professoras apresentam pouco tempo de funcionalismo público nesta prefeitura. Talvez esse parco tempo de trabalho, faça com que tenham mais disposição para frequentarem cursos de formação continuada, mais especificamente neste caso na temática racial, no horário oposto à docência. Tendo em vista que nenhuma delas cursou disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais na graduação. Como indica a tabela abaixo:

Tabela II: Disciplina de Educação das Relações Étnico-raciais na graduação

Disciplina de Relações Raciais:		
	S(Sim)/N (Não)	Ano de conclusão
1- Abacaxi	Não	NÃO INFORMADO (NF)
2- Nagô Flor	Não	2011
3- Boxer	Não	(NF)
4- Lateral	Não	2008
5- Tiara	Não	2008
6- Trança Raiz	Não	2011
7-Reta	Não	2009
8- Trança Embutida	Não	1992
9- Box Braids	Não	2015
10- Nagô coração	Não	1998
11-Nagô metade	Não	2000

Fonte: Produzido pela autora, 2017.

As Tabelas I e II apresenta a formação das professoras. Todas são da Pedagogia, a maioria com pós-graduação. No entanto, nenhuma delas cursou disciplina de Educação das Relações Étnicorraciais na graduação, como podemos verificar na tabela II.

Grande parte se formou após a promulgação da Lei 10.639/2003 e as DCNERER/2004. Isto é, seis das nossas professoras se formaram depois do ano de 2003, mas as universidades não se preparam para atender a demanda legal da Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Pedagogia. Portanto, a formação continuada na Educação das Relações Étnico-Raciais para esse grupo de professoras tem uma razão de ser, uma vez que a graduação que fizeram não havia alterado seus currículos.

Isso comprova que não basta apenas a aprovação da lei. É preciso que os conselhos de direitos, o próprio Ministério da Educação e movimentos sociais estejam atentos ao cumprimento das legislações.

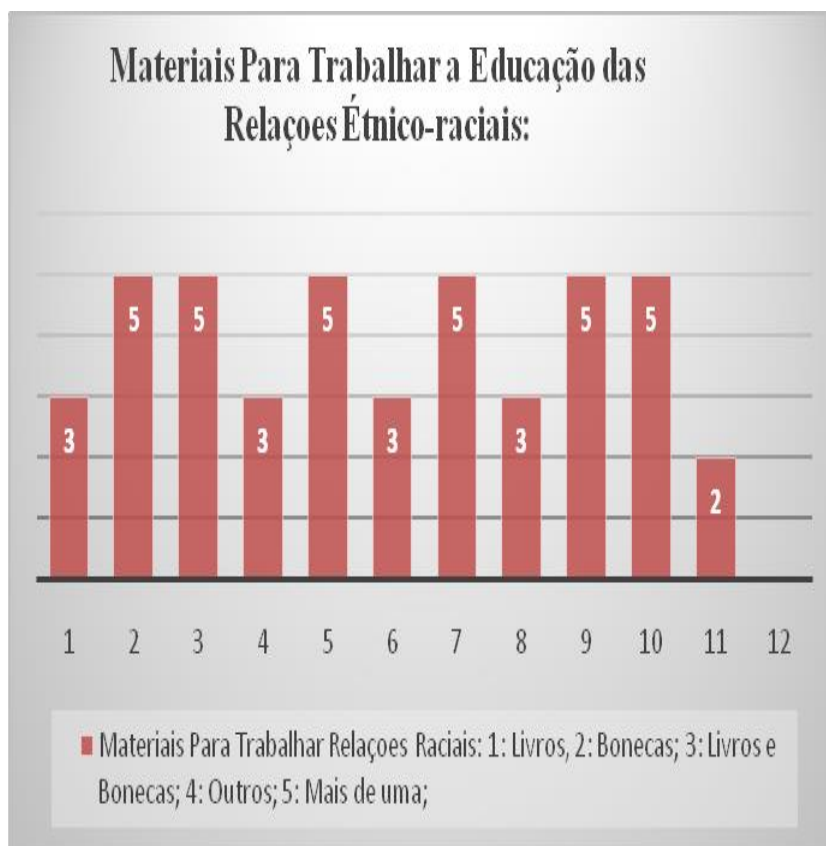
Gráfico III: Curso de Educação das Relações Étnico-raciais ofertados pela rede municipal



Fonte: Produzido pela autora., 2017.

Todas as professoras cursaram pela primeira vez a formação continuada para a ERER, oferecida pela rede municipal no ano de 2016. Destaco que a Professora Trança Nagô Modelo Flor, está cursando a pós-graduação em Cultura africana e Afro-Brasileira.

Gráfico IV: Materiais para trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais



Fonte: Produzido pela autora, 2017.

A maioria das professoras respondeu que o material existente para trabalhar na creche com a temática racial é: livros, bonecas e apontaram instrumentos, giz com diferentes tons de pele, vídeo. E na maior parte das respostas, estes materiais são combinados. Quatro professoras assinalaram livros e bonecas e somente uma apontou um objeto só. Isso significa que os materiais ainda se centram nos livros e bonecas, em contrapartida, as professoras têm apresentado outras possibilidades.

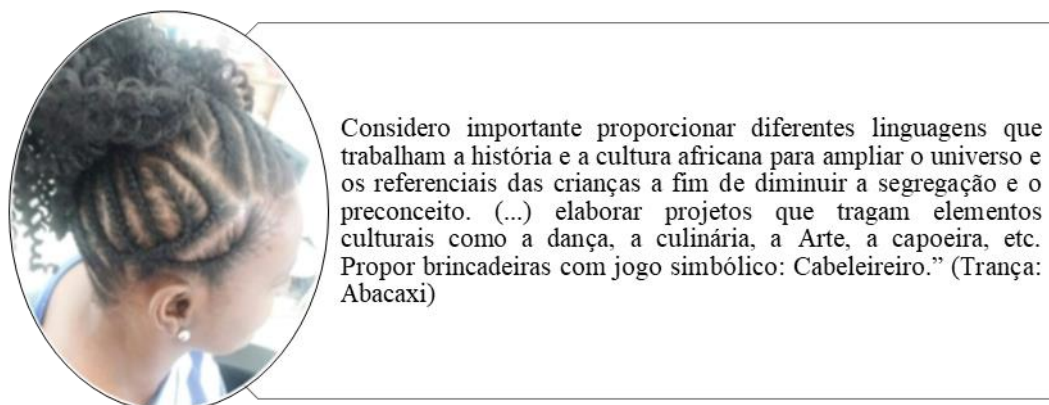
3.5 Análise e interpretação dos dados

A primeira categoria é a prática, que para Nóvoa (2009), é caracterizada no esforço do professor em reelaborar o conhecimento teórico, para que nasça um conhecimento prático, metodológico. Tendo essas ideias como premissa, categorizamos as respostas das professoras abaixo:

3.5.1 Prática

Ao analisar a categoria prática da Educação Étnico-Raciais na escola, em particular na creche, buscamos entender a sua percepção sobre as relações raciais na creche, sobre as orientações do curso e a prática.

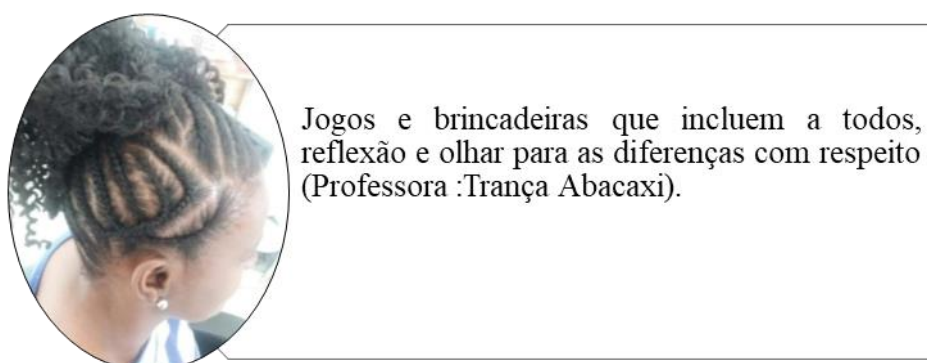
Figura II - Trança Abacaxi



Fonte: Foto do acervo da cabeleireira e trançadeira Fabiana Santos, 2018.

A professora traz a percepção das diversas linguagens que devem ser contempladas na Educação Infantil e na prática das relações raciais. Dias e Bento (2010) em seus estudos, pontuam a necessidade de um trabalho pautado nas múltiplas linguagens, para ser possível as crianças pequenas se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade e diferentes culturas.

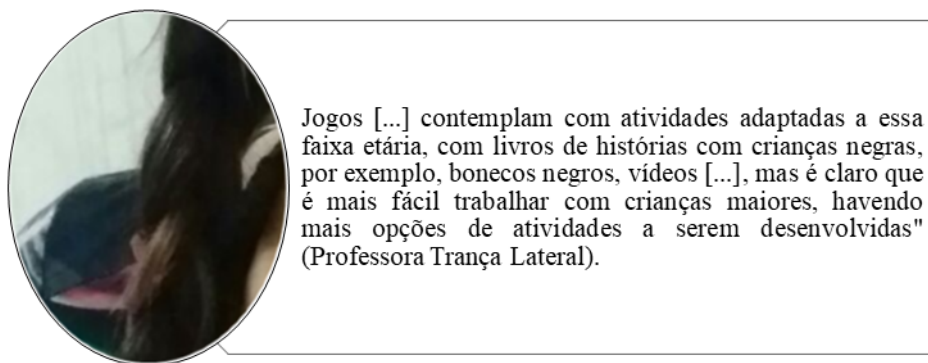
E quando questionada sobre outras práticas pedagógicas.



Descreve apenas os jogos, mas não sabemos que tipos de jogos. Considerando que neste município, as creches estão organizadas em agrupamentos multietários, as professoras devem mesmo elaborar propostas que incluam todas as idades.

As professoras no geral apresentam uma percepção de que a formação continuada de 2016 ofertada pelo CEFORTEPE contemplou as crianças de 0-3 anos.

Figura III- Trança Lateral



Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Essa posição é muito recorrente nos docentes da creche, a preocupação com as atividades. Urge as professoras olharem as especificidades da creche, como nos orientam as DCNEI, (2009, p.25) “Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”.

Frente a isso, me questiono: Será que estamos mesmo ofertando múltiplas linguagens na perspectiva das relações raciais?

A Professora Trança Boxer nos esclarece que o problema não são apenas as atividades, mas uma antiga concepção fixa na Educação Infantil.

Figura: IV- Trança Boxer



Entendi que quando trabalhamos com a formação do educador conseguimos contemplar todas as idades, porque cabe a este educador problematizar a prática e atuar de maneira mais condizente com sua formação. No entanto, sabemos que há uma dificuldade em trabalhar todos os temas para a faixa etária de 0 a 3 anos, por haver uma concepção (ainda que cada vez menor) de que deve-se cuidar mais do que educar nesta etapa, demonstrando uma visão mais assistencialista de educação. É necessária e urgente a mudança desse paradigma (Professora Trança Boxer).

Fonte: Foto do acervo da trançadeira Marcela Reis, 2017.

Para a Professora Trança Boxer, a formação contempla as crianças pequenas, cabendo ao professor adaptar o conhecimento. A palavra adaptação foi encontrada em todos os questionários. Essa ideia se reflete no que Nóvoa (2009), nos apresenta dentro desta categoria, que é a transformação do conhecimento teórico em prático metodológico como parte do trabalho do professor.

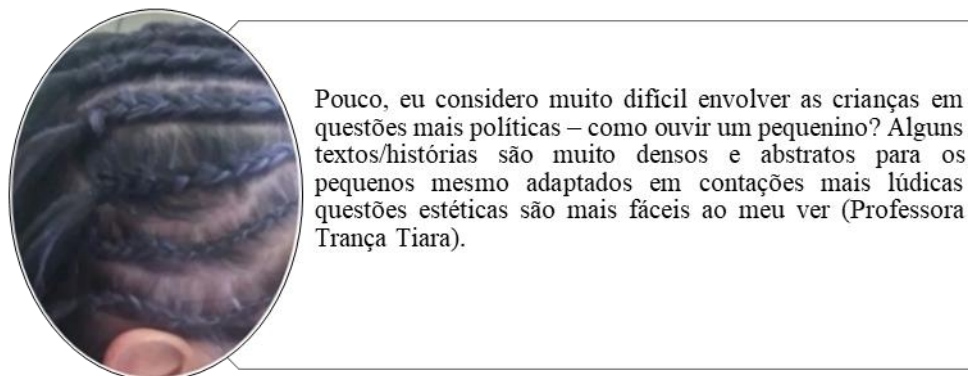
Por outro lado, aponta que ainda há um dilema presente na Educação Infantil: o cuidar/educar, que de acordo com a DCNEI (2009) devem estar sempre ligados. Mas não numa perspectiva higienista, controladora como nos esclarece Oliveira; Abramowicz (2010, p.220) “É importante destacar que a escola pública se funda sobre dois princípios básicos: a disciplina e o higienismo”. Nessa configuração, as práticas sociais e discursivas colocaram o negro no lugar de “mal-cheiroso” e do “indisciplinado”. Essas práticas e discursos que herdamos, ainda rondam as escolas e as práticas pedagógicas.

De acordo com Professora Trança Boxer, há uma dificuldade de trabalhar todos os temas com os pequenos, e as professoras justificam essa dificuldade por conta da idade das crianças. Desconsidera a criança como sujeito de direitos, e com capacidade de produzir cultura, o que mostra um olhar de superioridade do adulto perante uma pretensa incapacidade da criança. Outro fator não levado em consideração, porém de suma importância é a quantidade de alunos em sala de aula, centramos a dificuldade apenas na idade das crianças e na temática. Naturalizamos a realidade absurda das péssimas condições de trabalho, como por

exemplo, a grande quantidade de crianças que estão sob a nossa responsabilidade para serem educadas e cuidadas.

A Professora Trança Tiara traz uma percepção diferente das demais:

Figura V- Trança Tiara



Fonte: Foto do acervo da cabelereira e trançadeira Fabiana Santos, 2018.

Esse relato reflete que a professora não considera que criança, como sujeito da construção de seu conhecimento, em particular, relativo às questões das relações étnico-raciais, presentes na vida cotidiana da sociedade brasileira.

Esquecendo que a educação é política, pois define para o educando: o que aprender como aprender e por que aprender. Nesse sentido Freire (2008, p.22), nos fala “que as diferenças têm haver com os projetos políticos, com meta de governo”, ou seja, reafirma que o silêncio e invisibilidade das questões étnicorraciais na escola é um projeto político da classe dominante. É nesse silêncio ou pretensa naturalidade histórica que os professores estão sendo formados.

Por outro lado, quando verificamos que a sua prática pedagógica eram crianças de 2 a 3 anos, atinamos que a sua descrição, revela que um dos focos daquela formação de 2016 era sobre a literatura afro. No entanto, as crianças menores têm um tempo de concentração reduzido. O que nos leva a pensar sobre a existência de literatura afro específica para os bebês.

Também quando questionada sobre outras práticas que desenvolve na temática racial, ela respondeu...



Estou construindo instrumentos de percussão com sucatas, oficinas de pinturas corporais, turbantes (Professora Trança Tiara).

Com isso, percebe-se que a professora Trança Tiara, tem desenvolvido outra linguagem de prática com a temática racial.

Os cursos de Educação das Relações Étnico-Raciais, não devem ter os seus conteúdos, transpostos literalmente para a Educação Infantil, eles devem sofrer um investimento teórico e metodológico, para que o produto seja um conhecimento prático e profissional, como Nóvoa (2009), apresenta em seu estudo. Além disso, a criança pequenina cabe ser educada e cuidada dentro da diversidade e pelas múltiplas linguagens.

No estudo de Bento e Dias (2010) pontua-se a preciosidade do ato de educar/cuidar:

Entendemos que uma dimensão não existe sem a outra, ao cuidar, educa-se ao educar, cuida-se. O cuidar não se restringe à manutenção das condições básicas de higiene, alimentação e segurança. Essa dimensão contém os aspectos relativos à sua subjetividade. Se as educadoras têm responsabilidades com os aspectos objetivos da dimensão e cuidado, devem ter na mesma medida com os aspectos subjetivos. (BENTO; DIAS, 2010, p.4).

As referidas autoras esclarecem que a dimensão do educar e cuidar estão totalmente imbricados, entretanto nelas contém a subjetividade, pois o cuidar/ educar se dá através da relação entre o adulto e a criança. E nesse processo, ouvir, observar é primordial.

As professoras no geral elencaram as seguintes práticas: jogos, brincadeiras, literatura afro, bonecas negras, músicas, conversas informais sobre as características físicas, brincadeira de cabeleireiro, construção de instrumentos de percussão com sucatas, confecção de Abayomi, oficina de pinturas corporais e de turbantes, jongo, áudio visuais para bebês, pequenos vídeos com a temática, passeio em uma Casa de Cultura da cidade de Campinas.

Destacamos que a literatura-afro, as brincadeiras, a confecção da Abayomi, os instrumentos e o jongo foram apresentados no curso de formação, pois faz parte da história e cultura africana e afro-brasileira. Entretanto, o recurso de áudio para bebês dentro da temática afro, é uma alternativa apresentada somente por duas pessoas. Além disso, a ideia da saída dos bebês para a visita de uma Casa de Cultura é muito interessante. Mas a questão é: a Casa de Cultura está preparada para receber esse tipo de público?

Por outro lado, a iniciativa da única professora negra, em trazer os bebês para o espaço público, é uma postura que há muito foi debatida por Rosemberg (2012), que os declarou como uma população cativa, porque dependem muito mais dos adultos para frequentarem os espaços públicos.

A professora em questão, além de driblar essa barreira, ao proporcionar a visita num determinado espaço público, propõe estrategicamente a Casa de Cultura Afro. Dessa forma, foi utilizada mais uma alternativa de atividade para os pequenos.

3.5.2 Categoria Profissão

Nesta categoria, Nóvoa (2009), pontua a necessidade de os professores mais experientes serem os formadores dos colegas. Nesse aspecto, temos a fala dos sujeitos da pesquisa que quando questionadas sobre as relações étnico-raciais na creche, argumentam que:



Na minha unidade o trabalho com essa temática entrou no PPP este ano como “Questões étnicas” e nesse primeiro momento as formações que a equipe teve foi voltada para a questão do negro. Houve alguns embates e dificuldades de aceitação por parte de alguns educadores (entenda-se professores e monitores) que ainda hoje trazem consigo o preconceito, principalmente com relação a religião, a falta de conhecimento da cultura africana e a ideia de que na unidade não temos problemas com as Relações Étnico-Raciais. (Professora Trança Nagô Modelo Flor)

Figura VI: Trança Nagô Modelo Flor

Fonte: Foto do acervo da cabelereira e trançadeira Fabiana Santos, 2018.

A Professora Trança Nagô Modelo Flor aponta como é difícil falar de questão racial, porque alguns docentes entendem que ela não está presente na Educação Infantil. Entre os empecilhos colocados para tratar do tema, cita a religião.

De acordo com Jango (2017, p.20), essa ideologia de desqualificar tudo o que origina do negro, vem do século XIX, quando o Brasil assume a ideia da política de branqueamento ou Mito da Democracia Racial, fazendo com que a reprodução e veiculação de estigmas estejam no imaginário das pessoas há muitos séculos. “O ideal de branqueamento é incorporado pela população e se apresenta através de uma desvalorização generalizada da população negra”.

Esse processo é tão forte que retroalimenta, segundo Jango (2017, p.20): “preconceitos e estereótipos no sentido de inferiorizar os aspectos estéticos, morais, culturais, bem como todas as manifestações religiosas que tinham origem africana”.

A escola tem buscado uma prática mais progressista no sentido de manter as festas que tinham o seu nascedouro na religiosidade católica, mas não consegue rever o estigma racista perante a religião afro.

Em relação aos discursos veiculados de que não há racismo na Educação Infantil, afirmamos que estes postulados reverberam a falsa democracia racial. Frente a isto, Bento e Silva (2010) afirmam que a pseudo- democracia racial colabora para que as crianças, assim como todos, naturalizem a superioridade dos brancos e a inferioridade dos negros.

Para MacLaren (2000), quando se trata de discutir as questões raciais, muitas pessoas se omitem, e optam por uma saída politicamente correta, explanando que não há diferenças, que as pessoas são todas iguais, ou que são tolerantes com a diversidade. Nesse sentido percebemos que as pessoas se colocam “em cima do muro” perante o debate no espaço público.

Esse discurso da falsa igualdade, dessa benevolência em não ver a diferença hierarquizada, não nos ajuda a construir outra relação de pertença racial. Nesse sentido, percebemos que algumas professoras quando em contato com a temática étnicorracial tende a reproduzir o discurso da democracia racial, presente na sociedade brasileira.



Em 2016 fizemos Formação Continuada, discussão em TDCs, curso sobre esse tema, porque entendemos como um tema totalmente pertinente ao nosso trabalho. Após essas discussões, a escola adquiriu vários materiais que estamos utilizando no trabalho cotidiano (Professora Trança:Boxer).

A professora Trança Boxer nos apresenta de forma sintética que a temática racial foi debatida no trabalho docente coletivo na sua unidade escolar, mas não nos trouxe os possíveis conflitos gerados nessa reunião. O coletivo dessa escola avaliou a necessidade de adquirirem material para o trabalho com as crianças. É importante frisar que a compra de material pedagógico, depende da indicação e aprovação do coletivo. Assim, pareceu que a equipe era sensível ao tema, embora ela não tenha registrado a quantidade de materiais disponíveis para a Educação das Relações Étnico-Raciais e nem o tipo de material adquirido.

Para Nóvoa (2009), a formação docente dentro da escola, feita pelos pares pode ser mais eficiente, ou seja, pode-se atribuir a ela, um sentido maior, porque os professores que estão conduzindo essa formação trabalharão com os exemplos reais, da comunidade em questão. Como no caso relatado pela professora Trança Boxer, que informou sobre o debate interno da questão racial e consequente avaliação da necessidade da aquisição de materiais voltados para a temática racial.

É relevante acentuar que de onze professoras entrevistadas, somente duas apresentaram a discussão das relações étnico-raciais dentro da escola. Isso nos leva a entender que esta educação, ainda não está sendo contemplada na pauta do trabalho coletivo, ou seja, mais uma vez a Educação das Relações Étnico-Raciais relativa às africanidades é negada em prol do eurocentrismo presente na educação brasileira.

3.5.3 Categoria Pessoa

De acordo com Nóvoa (2009, p. 38), “o professor é a pessoa, e que pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais”. Nesse sentido, a

educação que produzimos na escola, está permeada também pelas experiências extra-escolares.

O curso sensibilizou de alguma forma, isto é, promoveu um olhar para as questões trazidas pela Educação das Relações Étnico-Raciais. Agora, essa sensibilização se soma a outras experiências e percepções da temática raciais já vividas e pensadas por essas pessoas e isso se reflete no recorte.



As vezes, nós ditos brancos, não nos damos conta de toda problemática que as crianças negras enfrentam desde cedo na escola e não é por maldade ou falta de vontade mas sim por falta de informação, por falta de alguém que abra os nossos olhos. Tem certas coisas que estão enraizadas desde muito tempo atrás e que nos chegam como coisas “normais”. É o preconceito velado (Professora Trança Nagô Modelo Flor).

A professora Trança Nagô Modelo Flor traz uma dimensão mais profunda das relações raciais, que com certeza necessitou de outras vivências para chegar e apresentar no seu recorte, o privilégio herdado por ser branca. Essa professora se coloca no debate: sai do discurso de que o problema racial é do negro, da criança negra. Ao trazeremos a dimensão social do racismo e de que os brancos também estão imbricados nesse processo, de acordo Bento (2002):

Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil (BENTO, 2002, p.3).

Bento (2002) sinaliza que é necessário que os brancos se comprometam com esse debate racial, mas na perspectiva de se interrogar sobre os privilégios que a sua branquitude lhes confere.

Bento (2002) está dizendo que é preciso mudar esse conjunto de práticas que está estabelecido na sociedade como natural. Fazer com que o grupo racial privilegiado entenda que parte da tensão e problemas sociais existentes na sociedade tem a ver com esse comportamento.

Assim como existem os profissionais que talvez não sejam tocados para mudar sua prática, também existem os que querem mudar conforme demonstrado abaixo pelas professoras Trança Boxer e a Trança Nagô Reta.



Figura VII- Trança Nagô Reta



Fonte: Foto do acervo da trançadeira Marcela Reis, 2017

Os estudos de Oliveira e Abramowicz (2010) comprovam que as crianças pequenas já conseguem perceber que vivemos num mundo racializado. Podemos considerar que essa aprendizagem também se deve a Educação Infantil, porque é o segundo local social onde as crianças passam a maior parte de seu tempo.

É na creche que se consolida as relações de superioridade e inferioridade, segundo Oliveira e Abramowicz, (2010, p. 222): “quando os bebês negros são menos “paparicados” pelas professoras do que os bebês brancos”.

Relações que perpassam através do ato de cuidar/educar. Portanto, a fala das Professoras Trança Boxer e da Nagô demonstra que o curso possibilitou uma desconstrução

de comportamentos que estavam instaurados como naturais. Ademais, a Professora Trança Nagô Reta declara que a temática entrou para o seu planejamento.

Porém, o aprendizado não é algo estático, não existe um padrão único para entender um tema. E nisso se inclui o racismo. Se uma professora não vê as diferenças raciais desveladas pela forma diferenciada como são tratados os negros na sociedade conforme dito pela Professora Trança Embutida quando declara que:

Figura VIII- Trança Embutida



Fonte: Foto do acervo da autora, 2018

Mais uma vez, percebemos que o discurso reproduzido na escola é permeado pelo mito da democracia racial, presente, na fala da respondente da pesquisa. Esta questiona a Educação das Relações Étnicorraciais, e considera que não é necessário trabalhar tal temática, pois pessoalmente não tem preconceito em relação às pessoas. Entretanto, se contradiz, quando diz que a humanidade não é assim, tão tolerante quanto ela, portanto a questão deve ser trabalhada.

Essa contradição revela o caráter dúbio das relações étnico-raciais brasileira. O racismo é visto como algo individual e não fruto das relações sociais assimétricas que estruturam a formação do povo brasileiro. Essa postura da respondente da pesquisa se reflete na sala de aula, pois quando questionada sobre outras práticas que desenvolve na temática racial declara *"não estou desenvolvendo o assunto. Além do respeito pessoal"*. Reforça a concepção eurocêntrica presente na educação.

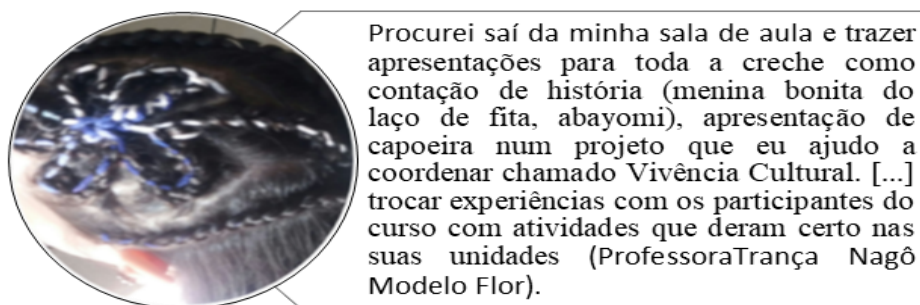
3.5.4 Categoria Partilha

Nesta categoria, Nóvoa (2009), descreve a escola como um espaço de partilha de experiências pedagógicas. Além disso, um lugar onde essas práticas são analisadas, estudadas pelo coletivo, para que se tornem um conhecimento profissional.

A partilha também traz a ideia da profissão docente no campo da ética, como descreve Nóvoa (2009, p. 41):

Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas.

Dentro desse espectro, apresentamos alguns recortes dos questionários.



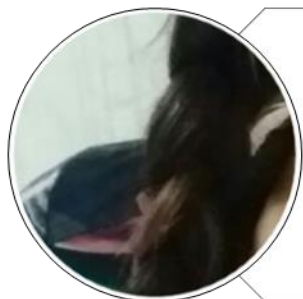
A professora Trança Nagô modelo Flor, chama a atenção para o fato de que se buscamos mudanças na Educação das Relações Étnicorraciais, é necessário se abrir para o coletivo. Todos precisam ter sua identidade e cultura reconhecida. A educação deve a partir das mudanças que vem sendo propostas desde 2003, fazer alterações no currículo, no material didático, nas relações entre as crianças e as profissionais da escola.

Segundo Pinto (1993, *apud* Rosemberg, 1998, p. 84):

ao que tudo indica, a escola, que poderia e deveria contribuir para modificar as mentalidades antidiscriminatórias ou pelo menos para inibir as ações discriminatórias, acaba contribuindo para a perpetuação das discriminações, seja por atuação direta de seus agentes, seja por sua omissão perante os conteúdos didáticos que veicula, ou pelo que ocorre no dia-a-dia da sala de aula.

Porque o racismo opera na sociedade, na escola toda. Abrir o trabalho para o coletivo contribui para sensibilizar outras professoras, oportunizar a estas docentes que ainda não se sentem seguras diante do tema de que é possível e necessário, realizar ações pedagógicas com os pequenos neste tema. Também mostrou outras formas de partilhar este

assunto, para além dos muros da escola, porque aproveitava o curso de formação para dialogar e trocar com as colegas de outras unidades.



“[...] pouco debatido sobre o tema. Tudo depende da direção, de modo que há gestores que dão muita importância ao tema, e há gestores que pouco ou nada falam sobre o assunto.”
(Professora Trança Lateral)



Falta formação, mas principalmente iniciativa e atitude. A gestão não vê a construção de um debate importante não investe em formação, não propõem estudos, debates, posturas.
(Professora Trança Tiara)

As professoras Tranças Lateral e a Tiara trazem para análise que um dos entraves para se trabalhar as relações raciais, se dá através da gestão escolar. Esse discurso nos reporta para uma problemática antiga: quem vai tratar das questões raciais? Somente os profissionais que se identificam com a temática? De acordo com as DCNERER (2004), este é um assunto que diz respeito a toda comunidade escolar.

3.5.5 Categoria Público

Essa última categoria, segundo Nóvoa (2009), reitera a responsabilidade social dos professores no nível da comunicação pública e a participação deles nos espaços sociais, em que se discutem as demandas que são atreladas a educação. É no contato com os outros e as outras que as pessoas se conhecem e aprendem a ser na diversidade, a fazer escolhas e a dar espaço para que outras pessoas escolham sem imposições de valores. Permitem-se fazer trocas, sem medo, sem preconceitos. Dentro dessa categoria, temos:



Pesquisa com as famílias para conhecer sua ancestralidade. Dar protagonismo às crianças de etnias diferentes (Professora Trança Abacaxi).

A professora Trança Abacaxi descreve aqui um trabalho primordial dentro da creche, ambiente de agrupamento etário, no qual já temos crianças que falam, outras que estão desenvolvendo a fala, portanto, buscar trabalhar em parcerias com as famílias, para construir o orgulho que todos os negros devem ter da sua ascendência, ou seja, para que saibam a história de seu povo.



Trabalho com as famílias, através de discussões em reuniões de pais e conversas individuais (Professora Trança Nagô Modelo Flor).

A professora Trança Nagô Modelo Flor, não descreveu o que é discutido nas conversas individuais e nem na reunião sobre a temática. Mas, nos coloca em alerta para que busquemos formação sobre as relações raciais, para que nesses diálogos, estejamos de fato contribuindo para desconstrução de preconceitos e estereótipos em relação à população negra.

O Parecer CNE/CP (001/2004), salienta que o racismo e a discriminação racial, não nasceram dentro da escola, são demandas sociais que perpassam pelo espaço escolar. Envolve a sociedade como um todo, por isso, os pais devem tomar ciência das legislações que tratam deste tema, para que estas atuem em parceria com a escola no combate ao racismo.

Essa ideia de Nóvoa (2009), a comunicação ao público, é importante dentro das relações raciais, porque as professoras já pontuaram a necessidade de parcerias e trocas entre os pares, apresentaram os entraves com a gestão.

Se pensarmos na comunidade como parceira neste assunto, isso talvez fortalecesse a formação e atuação dentro da unidade escolar, quando as professoras forem pontuar essa demanda. E resolveria os entraves com a gestão, além disso, teriam mais força para continuar essa temática após a formação.

3.5.6 Síntese das respostas e resultados da pesquisa

As professoras no geral apresentaram a percepção de que o curso intitulado: “Educação Para as Relações Étnico-raciais na Educação Infantil”, ofertado pelo CEFORTEPE ao longo do ano de 2016, foi positivo, porque trouxe elementos práticos mesclados com a teoria.

Ao desmembrar a formação nas dimensões propostas por Nóvoa (2009): da prática, da profissão, da pessoa, partilha e público, percebemos que foram as dimensões da prática, profissão e pessoa que tiveram maiores desdobramentos para essas professoras.

Este trabalho trouxe contribuições para o campo da formação de professores, porque esse grupo esboçou alguns elementos que deveriam fazer parte do conteúdo num curso sobre relações raciais: o debate, a troca de experiência entre os educadores, prática e teoria, a sensibilização, o respeito às diferenças e oficinas temáticas.

A Professora Trança Box Braids descreve:

Figura: IX- Trança: Box Braids.



O curso deve ter uma base teórica para sensibilizar os profissionais quanto a necessidade de trabalhar com a temática, na desconstrução dos estereótipos e preconceitos e práticas diversas para que adaptem a necessidade de suas turmas (Professora Box Braids).

Fonte: Foto do acervo da trançadeira Marcela Reis, 2017.

Importante sensibilizar, tocar a pessoa da professora, para perceber que, também faz parte desta sociedade racista, compreendendo que de alguma maneira ela afeta, ou é afetada pelo racismo. Nesta perspectiva, Nóvoa (2009):

Estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. (NÓVOA, 2009, p. 34).

A propositura do referido autor, deve ser ampliada a categoria de professores, independentemente de seu desenvolvimento profissional. Essa linha formativa na perspectiva da temática racial seria uma forte maneira de sensibilizar o professorado:

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009, p.40).

A reflexão, através das narrativas das professoras, contribuiria com a lacuna de estudos que não inclui os não negros na problemática racial, como descreve Bento (2002):

[...] na implementação de programas institucionais de combate às desigualdades é o silêncio, a omissão ou a distorção que há em torno do lugar que o branco ocupou e ocupa, de fato, nas relações raciais brasileiras. A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado (BENTO, 2002, p.2).

Urge as formações continuadas, criar estratégias, entre elas, as narrativas sejam uma delas, para que na reflexão das diversas dimensões da vida da professora ela consiga despertar do privilégio herdado e naturalizado. Dessa forma, talvez tivéssemos o profissional mais comprometido politicamente com o debate racial.

A professora Trança Nagô Modelo Flor traz outro elemento a considerar sobre a formação continuada da Educação das Relações Étnico-Raciais.



O curso deve trazer teoria, é importante conhecer a história dos povos e da etnia em questão e deve trazer prática para que os profissionais da creche vejam que é possível sim realizar grandes trabalhos nessa vertente com as crianças pequenas (Professora Trança Nagô Modelo Flor).

A proposta de trazer a teoria é inegável, porque não fomos educados conscientes do legado dos negros e dos indígenas, sendo assim, impossível construir um trabalho nessa perspectiva sem conhecer a cultura e história da população negra. Como salienta as DCNERER (2004, p.236), “Para obter êxito a escola e seus professores não podem improvisar.” Então, para que isso não ocorra é preciso estudar.

Observamos diante dessas falas, que precisamos de cursos com bons formadores, que saibam a história da população negra. Avançando para o legado científico, precisamos reconhecer os negros como seres produtores não só de cultura, mas também personalidades que formularam saberes, mas que tiveram esses conhecimentos embranquecidos ou apagados pelo sistema.

Precisamos de cursos que toquem, sensibilizem e que acompanhem a prática, porque muitas professoras disseram desenvolver atividades na temática a partir do curso, como é o caso da professora Trança Nagô Reta:



A partir do curso procurei inserir a questão étnico-racial no planejamento com histórias [...] (Professora Trança Nagô Reta).

Igualmente, percebemos o potencial da formação continuada.

Por outro lado, a professora Trança Embutida quando questionada sobre as alterações na sua prática descreve:



Apenas com algumas atividades em sala de aula no ano do curso. Esse ano (2017) não estou fazendo nenhum projeto sobre o assunto (Professora Trança Embutida).

Assim, o profissional para trabalhar as relações étnico-raciais, principalmente aqueles que fizeram a primeira formação neste tema, necessitam de apoio. Como tudo o que é novo, a nossa profissão também necessita dos mais experientes. Em se tratando da temática racial então, precisamos de muito mais respaldo, por isso, a formação deveria acompanhar a prática.

Para Nóvoa (2009, p.41): “escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente.” Contribuiria para que pudéssemos avançar do discurso para a efetividade. Porque o formador da Educação das Relações Étnico-Raciais na escola possibilitaria a desconstrução de práticas preconceituosas e racistas que já estão naturalizadas e consolidadas no cotidiano da creche.

Por consequência, cursos de curta duração nessa temática não são tão eficientes. No entanto, serve de molas propulsoras para dar visibilidade a questão, para tirar a criança negra da invisibilidade, do olhar abstrato e pretensioso de transformá-la numa criança branca.

A formação dentro da temática racial voltada para a creche deveria oferecer múltiplas linguagens, já que a Educação Infantil comporta crianças de 0 a 5 anos. Em vista disso, deveria estar pautada nas diversas áreas que deve ser trabalhada no currículo, fazendo uma interface com as relações raciais.

Isto ampliaria as possibilidades de construir outras atividades na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais. Mas a formação não pode deixar a dimensão da atuação política de lado, porque essa dimensão ainda não se destaca na fala das professoras.

Na esfera da creche e para os profissionais que atuam nesta faixa, a percepção desse grupo de professoras no geral demonstrou que o curso contemplou as crianças de 0 a 3 anos. Compreendendo que na rede municipal de Campinas, as creches estão organizadas por agrupamentos e que as atividades para essa faixa etária devem ser adaptadas, ou nos dizeres de Nóvoa (2009), a teoria deve ser reelaborada.

As contribuições para a creche neste trabalho, reside na possibilidade em trazer uma reflexão de como a creche tem atuado perante a Educação das Relações Étnico-Raciais. Somando se a isso, algumas ideias práticas que as professoras compartilharam.

Contudo, as professoras pouco sinalizaram a questão do cuidar em suas falas, embora DCNEI (2009) pontue que a educação na creche se faz através do educar/cuidar, esse cuidar não foi tão demarcado. As professoras a todo instante se preocuparam em promover as atividades, levando a creche a um dilema, a busca de atividades de relações raciais para os pequenos.

Esse impasse só pode ser resolvido, quando olhamos as especificidades da creche, e verificamos o que de fato cabe neste espaço.

Reportando-nos a pesquisa de Oliveira (2004), os dados apontam que os bebês negros são os menos paparicados. Logo, a formação em relações raciais está mais para reeducar os profissionais da Educação Infantil.

Para que os bebês sejam cuidados da mesma forma, com respeito, sem piadas em relação a sua pele, seu cabelo e seus traços físicos. Para que possam crescer enxergando a si próprios de forma positiva; serem vistos pela comunidade escolar, através dos painéis expostos nos corredores. Para que os seus corpos negros não sejam controlados no cantinho do pensamento, enquanto as crianças brancas também transgressoras ganham novas oportunidades de continuarem nos espaços de socialização, sem terem que ficar presas aos cadeirões.



Essa é uma dificuldade que os professores de Educação Infantil possuem, em sua maioria, isto é, se perguntam e eu me perguntava: como abordar a temática com crianças tão pequenas? (Professora Trança Lateral)

Acredito que a resposta seja começar pela atuação no cuidar/educar, não adianta a creche dizer que não pode trabalhar porque não tem material, deve-se começar pela postura da educadora e da professora em respeitar a diversidade.

Depois seguir as orientações das DCNERER (2004), dar visibilidade, investir na identidade das crianças. Portanto, mais uma vez, cabe a atuação política de exigir os materiais, pôr a temática na pauta da reunião pedagógica, para que se possa disputar na compra de materiais, pois os pequenos estão na fase do visual, do concreto, do tato, da audição, por isso, necessitamos de bonecas e bonecos negros, de literatura especializada na área afro-brasileira, de instrumentos e de outros materiais que contribuam para esse educar nesse panorama.

Por outro lado, a questão colocada aos cursos de formação, faz com que ele tenha dois desafios perante a creche:

Primeiro, o cuidar deve ser mais evidenciado, para que as professoras na sua ânsia por atividades, não se percam da dimensão do cuidar. Segundo explorar outras linguagens que possibilitem as professoras construírem novas práticas no âmbito das relações raciais para os pequenos.

Para as relações étnico-raciais, a contribuição desse estudo está em pensar que formação continuada no estilo desta que foi ofertada, trouxe implicações e desdobramentos positivos. As professoras se dispuseram a estudar a temática e até levaram estes conhecimentos para suas práticas. Embora das onze professoras, somente uma conseguiu incorporar a temática no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, quanto ao restante, não sabemos se o conhecimento apreendido será incorporado e enraizado ao planejamento.

Outro elemento importante para a educação das relações étnico-raciais, é que as professoras já conseguem ter a percepção da creche como mais um lugar social propenso

ao racismo e que precisa ter uma atuação de combate a isso. Se retomarmos o trabalho de pesquisa de Cavalleiro (1998), que sinalizou fortemente o silêncio das professoras frente as questões raciais, sendo que este também se dava pela falta de percepção das professoras frente ao racismo, por não saber lidar com a temática. Temos que ressaltar que este estudo já aponta um novo comportamento. Mas, é preciso investir na desconstrução do mito da democracia racial presente nas falas de algumas professoras.

Um ponto a considerar, é o uso das bonecas (o) negras nos espaços da creche, a literatura africana e afro-brasileira ocupando, disputando espaços com a literatura canônica. As professoras, buscando recursos audiovisuais para reiterar o trabalho com a questão racial junto aos bebês, o giz cor de pele, chegando ao conhecimento das professoras, mas não ao acesso das crianças. A ideia da professora em levar os bebês até uma Casa de Cultura Afro, deve ser uma vertente a ser explorada.

Entretanto, as professoras denunciaram a realidade de suas unidades, falta de: formação no TDC, de apoio e de material. Alertando-nos que, às vezes, parece que trabalhamos a temática, como nos esclarece, a Professora Trança Boxer:



“[...] há uma diferença enorme entre a fala e a prática, as vezes pensamos que estamos trabalhando essa questão, quando na verdade, a negligenciamos” (Professora Trança Boxer).

Acreditamos que a saída para não negligenciar as relações raciais está na atuação, quando entendermos que para trabalhar com as questões da sociedade é preciso ter uma prática política e a formação de professores pautada na responsabilidade social, como sugere Nóvoa (2009, p.42) “A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social”, pois só assim para nos mantermos nessa luta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui, destrançamos os cabelos, vislumbrando a possibilidade de experimentar novas tranças.

Esta pesquisa se propôs a investigar a Educação das Relações Étnico-Raciais no campo da formação de professores, no segmento da creche. Com a intenção de verificar: Quais as percepções das professoras de creche sobre as implicações e desdobramentos dos cursos que tratam das relações étnicorraciais para a sua formação e prática?

Com o objetivo de compreender quais os desafios que as professoras de creche enfrentam no trato das questões raciais. Além disso, utilizamos como instrumento metodológico o questionário, e, para análise do material, trabalhamos com categorias pré-estabelecidas de Nóvoa (2009), que são: prática, profissão, pessoa, partilha e público.

O material coletado nos possibilitou entender a percepção das professoras de Educação Infantil em relação à formação continuada de Educação das Relações Étnico-Raciais, para a sua formação e prática pedagógica.

O objetivo era compreender as dificuldades que as professoras encontram para tratar a temática racial na creche, pelo o que pudemos verificar a dificuldade está: na falta de materiais, falta de formação dentro do Trabalho Docente Coletivo (TDC), na efetividade da prática pedagógica após o curso.

A falta de material é algo apontado por várias professoras na pesquisa. Nesse quesito, a maioria sinalizou que a escola tem o material, mas não em quantidade suficiente, ou seja, as bonecas negras ainda não são compradas na mesma proporção em que as bonecas brancas. O mesmo ocorre com a literatura afro-brasileira e africana. Embora na periferia, nas escolas públicas tenhamos mais crianças negras, não há nenhum investimento em colocá-las em contato com brinquedos que as represente.

A falta de formação sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, na reunião pedagógica, dificulta o trabalho com a temática racial, porque não possibilita as professoras fazerem parcerias e se fortalecerem. Se houvesse estudos desse tipo no TDC, ajudaria as professoras que fizeram formação em outros espaços a estabilizarem seus conhecimentos nesse campo.

Por fim, entendemos que o trabalho das relações étnico-raciais dentro da Educação Infantil tem um potencial enorme e que devemos considerar possíveis desdobramentos para futuras pesquisas:

Como as famílias percebem o trabalho pedagógico desenvolvido na temática racial dentro da creche?

Como podemos verificar a efetividade da formação de professoras da creche relativa à Educação Relações Étnico-Raciais nos cursos ofertados pelo município?

Como se dá a formação da Educação Relações Étnico-Raciais dentro do trabalho coletivo pedagógico?

Estas questões surgiram no decorrer da análise dos dados da pesquisa, possibilitando-nos entender que uma pesquisa não se encerra e sim nos revela a necessidade de construir novas indagações.

Enfim, como se estivesse em frente ao espelho, me olho com a cabeça descabelada, porque destrançar também é um processo, assim como no ato de trançar exige paciência e tempo. Olho, recordando a música *Cabelo*, de Arnaldo Antunes e Jorge Ben Jor “*cabelo, cabeleira, cabeluda, descabelada*”, porque tenho um tanto da cabeça ainda tomada pelas tranças e outra fração já destrançada, formando um penteado *black power*. Dessa forma, penso que assim como o cabelo, o trabalho me mostrou que tratar da formação de professores, é falar de diferentes dimensões.

Essa pesquisa me possibilitou compreender um pouco mais do entrelaçar das relações raciais com a educação. Conhecer os esforços dos diferentes setores sociais, para que hoje pudéssemos discutir as relações raciais no campo da formação de professores, na esfera da Educação Infantil. E por fim, mostrou o quanto caminhamos na formação de professores dentro da temática racial e o quanto ainda há por fazer.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, S. H. Regina; CARVALHO, M. Janete; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/ 99.

ANGOTTI, Maristella (Org.). **Educação Infantil**: Para que, para quem e por quê? 2. ed. Campinas: Alínea, 2008.

ARAÚJO, Marlene. **Educação na infância e relações étnico-raciais**: inquietações, indagações e movimentos de superação. São Paulo: Eventos Pedagógicos, 01 novembro 2015, Vol.6 (4), pp. 450-481 (Periódico).

ARAÚJO, Zezito de. **Projeto Palmares**. Associação Cultural Zumbi e da Universidade Federal do Alagoas. Seminário Raça Negra e Educação. Fundação Carlos Chagas, v.63, pp. 115-116, novembro,1987.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar**. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Avila_MariaJoseFigueiredo_M.pdf> Acesso em: 4 set. de 2017.

BARBOSA, Márcio. **Frente Negra Brasileira**: depoimentos/entrevistas e textos. São Paulo. Quilomhoje,1998.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entreter destas culturas. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, nº 100. Especial p.1059-1083, out/2007. Disponível em:<www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 11 agos. de 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1977.

BENTO, Maria Aparecida. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: Psicologia social do racismo- estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Iray Carone, Maria Aparecida Bento (Org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BORGES, Adélia; ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Marília. **Quem pariu Mateus que embale**: creche. MULHERIO. Nº 4. Ano I, novembro/dezembro, 1981.p.10-17. Disponível em:<https://bibdig.biblioteca.unesp.br/bitstream/handle/10/25219/mulherio-1981-0004.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Acesso em: 4 nov. de 2017.

BONILHA, Tamyris Proença, SOLIGO, Ângela Fátima. O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira. **Revista Ibero-americana de Educação**, vol. 68, n. 2 (15/07/15), pp. 31-48. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/6960.pdf>. Acesso em: 4 nov. de 2017.

BRAH, Avtar. Diferença, Diversidade, Diferenciação. Cadernos Pagu (26), janeiro-junho de 2006: pp.329-376. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: 10 jan. de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** (Lei 9394/96). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 set. de 2017.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 25/07/2017

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Brasília: MEC/ SEB/DCNEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 20 jul. de 2017.

BRASIL, **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.

_____. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Criação da Comissão Especial de Estudos para a Implementação da Lei 10.639/2003**. Campinas, 2015.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas – em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.2, n.2, p.121-131, jan-dez/2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15 dez. de 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 61-78.

_____. **Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios**. In: Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2., 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

CANAVIEIRA, Oliveira Fabiana; PALMEN, Sueli. **Movimentos sociais e a luta pela educação infantil**. In: Infâncias e movimentos sociais. Campinas Ed. Leitura Crítica, 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina H. Silva. **O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos**.

In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

CAMALONI, Luigia. A creche é uma ótima oportunidade para criança pequena se relacionar-se com outras da mesma idade e crescer nesse relacionamento. **Mulherio**, São Paulo, 1981. n° 4, p. 17. Disponível em: < <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/25219>>. Acesso em: 15/11/2017.

CASTELL, Manuel. **Movimentos sociales urbanos**. Cidade do México, SigloVeintiuno, 1991.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 1998.

COCHRAN-SMITH, M., & LLYTLE, S. L. Practice: Relationships of Knowledge and teacher learning in communities. In: Review of Research in Education. USA, 24, p. 249–305. Tradução do GEPFPM/Unicamp, 1999. Disponível https://www.academia.edu/4746288/Chapter_8_Relationships_of_Knowledge_and_Practice_Teacher_Learning_in_Communities. Acesso em: 29 jun. de 2016.

COELHO, Marcus Venícius de Brito. **Educação e Política**: estudo da efetivação do projeto memória e identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID) em uma escola de educação infantil em Campinas (SP). Dissertação (Mestrado). PUC, 2015.

COELHO, Wilma Nazaré Baía; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. Relações raciais e educação: o estado da arte. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 14. N°. 31, p. 121-146, maio/ago. 2013.

CUNHA, Márcia Borin da. **A percepção de ciência e tecnologia dos estudantes de ensino médio e a divulgação científica**. 2009. 363 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional Docente**: Os desafios da aprendizagem permanente. Ed. Porto, Portugal, 2001.

DEBERTÓLIS, Karen Silva. **Brasil Mulher**: Joana Lopes e a imprensa alternativa feminista. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Informação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

DEUS, Zélia Amador de. Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará- CENDENPA. **Seminário Raça Negra e Educação**. V. 63 pp.108-109. Fundação Carlos Chagas, novembro, 1987.

DIAS, Ricardo. **Osasco**: debate e denúncia sobre o racismo. Seminário Raça Negra e Educação. Fundação Carlos Chagas, V. 63, pp. 130-131, novembro, 1987.

DINIZ- PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do Campo de Pesquisa sobre Formação de Professores. **Revista da Faebe – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.22, n° 40, p. 145-154, jul/ dez, 2013

_____. **Verbetes ‘formação continuada de professores’**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). Dicionário “Trabalho, profissão e

condição docente”. Belo Horizonte: Mestrado/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em: 10/08/2017

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos, 2007<<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>> Acesso em: 23/07/2017.

DUBAR, C.A. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andréa S. M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, nº92, p.1013-1038, out.2005.

_____. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, nº26, p. 279-287, jun.2006

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1965.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª Ed: Líber Livros Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo. Olho d'água, 2008.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARCIA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago. /Dez. 2010. 11. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 10 ago. de 2017.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A Identidade Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago/dez 2009.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, nº37, jan. /abr., 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acesso em: agosto/2017.

GAUDIO, Eduarda Souza. Relações étnico-raciais e os cabelos na educação infantil: olhar a perspectiva das crianças. **Eventos Pedagógicos**, 01 novembro 2015, Vol. 6(4), pp. 384-395 (Periódicos).

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **A modernidade negra**. In: ANPOCS, Caxambu, 22 de outubro de 2002, no GT: Teoria Social e Transformações Contemporâneas.

_____. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>. Acesso em: 20 jan. de 2018.

GOMES, Fernanda Pereira das Chagas. **Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional**. São Paulo, SP. 2016. PUC-SP.188f. Dissertação ((Mestrado) Programa: Educação: Formação de Formadores. PUC-SP. São Paulo: São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacaoformacaoformadores/fernanda-pereira-das-chagas-gomes.pdf>> Acesso em: junho/2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. 2003. GOMES, Nilma Lino. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>> Acesso em: 27 jun. de 2017.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista Política e Sociedade**. V. 10, nº 18, pp. 133-154, Abril. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/19037/17537>> Acesso em: 10 mai. de 2016.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In, Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/2003. Brasília. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005, p. 39 – 62.

_____. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/03**. Ed. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

_____. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>> Acesso em: jul/2016.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº15 / nov. 2000 p.134-158

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação / Ricardo Henriques**. – Brasília: UNESCO, 2002.

HOBOLD, Márcia de Souza; Silva, Valdicléa Machado da. **Percepções de docentes sobre as ações de Formação Continuada promovidas pela rede municipal de ensino.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em:<http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/174-0.pdf> Acesso em: 15 ago. de 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade.** Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente do professorado: novas tendências.** 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JANGO, Caroline Feitosa. **Aqui tem racismo: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras nas escolas.** São Paulo: Livraria da Física, 2017.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 2ª ed. Rio de Janeiro. Achimé, 1984.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940).** Volume 9. Coleção Educar. São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN, Moysés Junior. **Educando a infância brasileira.** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. [et.al]. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEITE, Gisele. **Filhos da roda ou herdeiros do acaso.** Disponível em: <https://professoragiseleite.jusbrasil.com.br/artigos/118684202/filhos-da-roda-ou-do-acaso>. Acesso em março/2018.

LEITE, Sílvia Cristina Costa. Centro de Cultura Negra do Maranhão. **Seminário Raça Negra e Educação.** Fundação Carlos Chagas, v.63, pp. 110-112, novembro, 1987, v.63, pp. 110-112.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985. _____. **Organização e gestão da escola.** 5. Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUIGI, André Santos. **O ensino de História da África: interfaces entre a legislação federal e o currículo de História do estado de São Paulo.** 144 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2015.

MACEDO, Eliana Elias. **Os direitos das crianças no centro da luta por creche.** In: Finco, Daniela.. [et.al]. **Creche e feminismo.** Campinas. Editora: LC, 2015.p.79-92.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2000.

MAIA, Sid Clay Ferreira; MENDES, Bárbara Maria Macedo. A formação e a prática pedagógica do professor de língua inglesa no ensino superior: desafios da sociedade contemporânea. **Atos de Pesquisa em Educação- PPGE/ME FURB.** V. 4, nº 2, p. 193-205, maio/ago. 2009

MARCELO Garcia, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO Garcia, Carlos. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Formação Docente, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 10/08/2017.

MARQUES, Circe Mara. Culturas afro-brasileiras: práticas pedagógicas com bebês e crianças pequenas. **Eventos Pedagógicos**, 01, November, 2015, Vol. 6 (4), pp. 317-318

MATA, Valter. **O racismo é, sim, promotor de sofrimento psíquico.** Conselho Federal de Psicologia. 28/09/2015. Disponível em http://site.cfp.org.br/o-racismo-e-sim-promotor-de-sofrimento-psiquico/pintura_massacre/ Acesso em: 28 set. de 2017.

MARTINS, Alessandra Ribeiro. **Matriz africana em Campinas:** territórios, memórias e representação. 295 f. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.

MERISSE, A. **Origens das instituições de atendimento à criança:** o caso das creches. In: Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo. Arte e Ciência, 1997.

MIGUEZ, Fátima. **Em boca fechada não entra mosca.** São Paulo, SP: DCL, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia:** estudo de caso sobre a implantação da Resolução/ CNE/ CP 01/2004/. São Carlos, SP, 2010. 266 f. Tese (Doutorado)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Os professores em busca de uma autonomia perdida?** In: Ciências da Educação em Portugal- Situação atual e perspectivas. Porto: SPCE, 1991.

_____. **Os professores e sua formação.** 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Professores:** Imagens do futuro presente. EDUCA - Instituto de Educação Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educ. Revista**, Ago 2010, vol.26, nº. 2, p.209-226. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12 set. de 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.A. profissionalidade específica da educação da infância e os estilos de interação adulto/criança. Infância e Educação – investigação e práticas. **Revista do GEDEI**, n.1, p. 153, 2002.

PASSOS, Isabel P. O. S. **A Lei 10.639/03 e a sua implementação nas escolas municipais de Campinas.** Dissertação (Mestrado). Campinas: Faculdade de Educação Unicamp, 2014.

PERRENOUD, Phillipe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, & GHEDIN, (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Ed, 2002 (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002).

PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 86, p. 25-38, ago. 1993.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Diário Oficial**. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/diario-oficial/>> Acesso em: 05/01/2018.

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

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras brasileiras: de Bertioga a Beijing. Bertioga, 1995, p.1-12. **Revista Estudos Feministas**, ano 3, nº2, 1995.

_____. ROMÃO, Jeruse Maria. Comissão da Educação do núcleo de estudos negros e da Rede Municipal de ensino de Florianópolis. **Seminário Raça Negra e Educação**. Fundação Carlos Chagas, v. 63, pp. 139-140, novembro, 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahin. Currículo: Propostas e experiências de implantação. *Raça Negra e Educação*. São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº. 63, p.64 – 79, novembro, 1987.

_____. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais**. In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. Maria Aparecida Bento (org). São Paulo: CEERT, 2012.

_____. **Raça e desigualdade educacional no Brasil**. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 7 ed. São Paulo: Summus, 1998, cap. 4, p. 73-91.

_____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: O caso da creche. São Paulo. **Caderno de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, (51), pp. 73-79, nov.1984.

ROY, Lise. **Mulheres** fazendo história: história do grupo de mulheres na periferia: 1980-2010. Holambra: 1ª Ed. Setembro, 2012

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de. **Positivar a imagem do negro desde a educação infantil: uma experiência no nordeste goiano**. São Paulo: Eventos Pedagógicos, 01, Vol. 6(4), pp.428-449, November 2015.

SANTIAGO, Flávio. **Culturas infantis e educação das relações étnico-raciais: desarticulando as amarras do colonialismo**. In: Vários autores. Infância e movimentos sociais. Campinas. Editora: LC, 2015.

SANTOS, Gevanilda Gomes do. Grupo negro da PUC/ SP. **Seminário Raça Negra e Educação**. Fundação Carlos Chagas, v. 63, pp. 135-136, Novembro, 1987.

SANTOS, Luane Bento de. **Na trama das tranças existem saberes ancestrais matemáticos e filosóficos**, 2017. Disponível em: <<http://catarinas.info/colunas/na-trama-das-trancas-existem-os-saberes-ancestrais-matematicos-artisticos-e-filosoficos/>> Acesso em: 24 set. de 2017.

_____. **Para além da estética: uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar os cabelos nos grupos afro-brasileiros**. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2013.

SANTOS, Joel Rufino. **A questão do negro na sala de aula**. Coleção na sala de aula. Publisher, Editora Ática, 1990.

SICARDI, Bárbara Cristina Moreira. **Biografias educativas e o processo de constituição profissional de formadores de professores de matemática**. Campinas, SP: 2008. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. UNICAMP, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

SILVA, Aloizio R. da. Minha visão sobre o negro na Educação. **Seminário Raça Negra e Educação**. Fundação Carlos Chagas, v. 63, pp.128-129, novembro, 1987.

SILVA, Eva Batista dos Santos; ALEXANDRE, Ivone Jesus. Educação Infantil: diversidade racial na creche de Cárceres (MT). São Paulo: **Eventos Pedagógicos**, 01 November 2015, Vol. 6(4), pp.396-414 (Periódico)

SILVA, Caroline Felipe Jango. As representações sociais acerca da criança negra na educação infantil os mecanismos de discriminação. São Paulo: **Eventos Pedagógicos**, 01 November 2015, Vol.6 (4), pp. 323-341 (Periódico).

SILVA, Janaína da Conceição Martins. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência. **Revista Iberoamericana de Educación/ Revista Iberoamericana de Educação**. Nº 55/3-15/04/1. Disponível em: <<http://rieoei.org/expe/3882Martins.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2017.

SILVA, Kátia Melo e. Grupo Cultural Olodum. **Seminário Raça Negra e Educação**. Fundação Carlos Chagas, v.63, pp. 128-118, novembro, 1987.

SOARES, Vera; DELGADO, M. B. G. **Movimento Feminista: Paradigmas e desafios**. Estudos Feministas, 1994. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/16089-49504-1-PB%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/16089-49504-1-PB%20(1).PDF)> Acesso em: 24 jan. de 2018..

SOUZA, Yvone Costa de. **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creche. In: Finco Daniela; Gobbi, Maria Aparecida; Faria, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas (São Paulo): Editora Leitura Crítica, 2015.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Editora Alameda, 2017.

TELLES, V. S. **Sociedade civil e a construção de espaços públicos**. In: Dagnino Evelina (org.). Anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo. Editora: Brasiliense, 1994, p.91-102.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Um corpo negado: a importância da educação infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares. **Eventos Pedagógicos**, 01 November 2015, Vol. 6 (4), pp. 366- 383 (Periódico).

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 09, set, nov/ dez, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio EMÍLIO. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p.63-80, maio/ago.2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf>> Acesso em junho/2017.

APÊNDICE 1



UFSCar- Universidade Federal de São Carlos

CCHB - Centro de Ciências Humanas e Biológicas

PPGED-So - Programa de Pós-Graduação em Educação

CARTA DE APRESENTAÇÃO E PEDIDO DE PERMISSÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA

ILMA. SRA. Giselle Alessandra Marchi

Coordenadora Setorial de Formação do Departamento Pedagógico

Venho, por meio desta, informar-lhe que Elizabeth Conceição Alvesé aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba (PPGED-UFSCar), em nível de mestrado.

Sob minha orientação, a referida pós-graduanda pretende desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo, intitulada “A Lei 10639/2003 na formação, na atuação e na prática pedagógica das professoras de creche do município de Campinas-SP” cujo objetivo é investigar como as formações da educação das relações étnico-raciais se configuram na prática da creche.

Enquanto estratégia metodológica, tal pesquisa levantará dados a partir de questionários que serão respondidos por professores e professoras da Educação Infantil que participaram das formações oferecidas no ano de 2016 com a temática “Educação das relações Étnico-raciais”. Nesse sentido, solicito a V.Sa. permissão para que tal estudo seja realizado junto aos professores de creche desta rede, assim como acesso a lista e o email dos participantes destas formações a fim de que a pesquisadora possa contactá-los.

Agradeço a atenção e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Cordialmente:

Profª Drª Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE DE SÃO CARLOS- CAMPUS SOROCABA

PESQUISADORA: Elizabeth Conceição Alves Nível: Mestrado

PESQUISA: A Lei 10.639/2003 NA FORMAÇÃO, NA ATUAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS-SP

Prezada professora,

gostaríamos de contar com a sua participação na presente pesquisa que se propõem a traçar um panorama referente os cursos de formação continuada de relações raciais e prática pedagógica a partir de suas próprias percepções. Seus dados subsidiarão investigação sobre a temática, sendo extremamente importante a sua contribuição explicitando as suas vivências profissionais relacionadas ao tema. Informamos que a identidade dos participantes será mantida em sigilo.

QUESTIONÁRIO

1-NOME:	IDADE:
UNIDADE ESCOLAR:	
COR (DE ACORDO COM O IBGE)	
<input type="checkbox"/> BRANCA <input type="checkbox"/> PRETA <input type="checkbox"/> INDÍGENA <input type="checkbox"/> AMARELA	
2-Tempo que atua na creche:	
<input type="checkbox"/> 1 a 5 anos.	
<input type="checkbox"/> 5 a 10 anos.	
<input type="checkbox"/> 10 a 15 anos	

3- Qual a faixa etária das crianças que você trabalha na creche?

4-Indique a sua formação acadêmica:

<input type="checkbox"/> Pedagogia
<input type="checkbox"/> Outras graduações
<input type="checkbox"/> Pós graduação em...

5-Você teve alguma disciplina sobre relações raciais na graduação? Em que ano você se formou?

<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	ANO DE CONCLUSÃO ()
------------------------------	------------------------------	----------------------

5.1 Você fez cursos de formação continuada na rede sobre a temática racial?

<input type="checkbox"/> Ofertados pela rede Municipal de Campinas	Em que ano?
<input type="checkbox"/> Ofertados por outras instituições	Em que ano?

6- Como você vê a Educação das Relações Étnico-Raciais na creche?

7-As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnicorraciais (MEC/ SECAD, 2006), trazem referencias de que o trabalho das relações raciais na educação Infantil deve ser pautado no educar e cuidar. Explique como os cursos de formação continuada que você participou, orientam o trabalho das relações raciais na creche.

8- Na sua avaliação os cursos sobre relações raciais contemplam as crianças menores de três anos? De que forma?

9- O curso de educação das relações-raciais proporcionou alguma alteração na sua prática? Exemplifique:

10- O trabalho com a educação das relações étnicorraciais na creche se baseia em que materiais?

Livros ()	Bonecas ()	Livros e Bonecas ()	Outros ()
------------	-------------	----------------------	------------

11- Na sua unidade há materiais disponíveis para realizar o trabalho com a temática racial? Que tipo de materiais? Em que quantidade?

12- Que outras práticas pedagógicas você desenvolve para tratar das relações étnicorraciais na creche?

13- Você acha importante trabalhar a educação das relações étnicorraciais na creche? Por quê?

14- Como deve ser um curso sobre relações raciais para os profissionais da creche? Por quê?