

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Rita de Cássia Marques dos Santos Fraga

O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança
negra na educação infantil de 0 a 3 anos

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2019

Rita de Cássia Marques dos Santos Fraga

O papel da formação do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, linha de pesquisa Desenvolvimento profissional do formador e práticas educativas, sob a orientação da Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

São Paulo
2019

F811 Fraga, Rita de Cássia Marques dos Santos
O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos / Ritade Cássia Marques dos Santos Fraga. -- São Paulo: [s.n.], 2019.
134p ; cm.

Orientador: Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.
Dissertação (Mestrado em Educação:Formação de Formadores) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:Formação de Formadores, 2019.

1. Formação Continuada. 2. Educação Infantil. 3. Diversidade Étnico-racial. 4. Criança Negra. I. Sanches, Emília Maria Bezerra Cipriano Castro . II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:Formação de Formadores. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches
(Orientadora)

Prof. Dr. Alexsandro do Nascimento Santos

Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

É nos sonhos que começamos a compor nossos desejos
É nos desejos que partimos numa busca
E é na busca que realizamos nossos sonhos.
Mestrado, meu sonho desejado e buscado
Realizado por várias mãos
Realização que fora sonhada
E realizada em parceria...
Por isso, agradeço e dedico a cada pessoa
Que esteve ao meu lado
Os frutos do que fora buscado e realizado

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, meu suporte Maior.

Na verdade, agradecer é o mínimo que posso fazer diante de tantos gestos de apoio e companheirismo que tive e tenho desde sempre. E digo desde sempre por que essa jornada não se iniciou apenas em 2018 quando ingressei no Mestrado Profissional da PUC. Toda a minha trajetória educacional, desde a infância, me trouxe até aqui, e só estou vivenciando este momento devido às muitas mãos, mentes e saberes que têm me acompanhado por toda a minha vida.

Por isso, tenho muito que agradecer ao meu amado irmão Hildebrando (*In memoriam*), por ter sido a minha inspiração primeira. Meu maior incentivador, apoiador e até carrasco nas cobranças sobre os estudos, mas que alavancaram, em mim, essa fome por estudar e vencer pela educação.

Dentre tantas pessoas amadas que me deram suporte levantando minha autoestima, depositando em mim a confiança de que eu era uma vencedora, com capacidade intelectual e força de vontade estão, minha mãe Rita Rosa (*In memoriam*); e a minha sogra querida, a quem chamo de Tia Mirinha, a pessoa que me auxiliou sempre desde o início da faculdade na Fundação Santo André... Essa mulher guerreira que sempre me disse “*vai, fia, que eu cuido das meninas pra você*” e eu ía, e eu fui, e hoje estou aqui.

Agradeço às minhas filhas Karen Luiza e Mariana que, com muita paciência, me deram suporte psicológico, afetivo e emocional, além de serem – sempre – as guias que me direcionam nesse caminho árduo e maravilhoso do conhecimento, primeiro para servir-lhes como exemplo e, também, para seguir com elas nessa jornada infinita que é a busca pelo saber.

Agradeço também ao meu esposo que, apesar de muitas vezes termos pensamentos divergentes, foi um motivador a mais para essa conquista.

Meus sinceros agradecimentos às minhas queridas amigas, com quem convivo cotidianamente e que me permitiram falar sobre a pesquisa e ouviram pacientemente sobre os obstáculos encontrados, sobre os achados da pesquisa, o estresse da caminhada e as delícias da conquista: Patrícia Helena, Julia Alves e Andreia Aparecida. Além das professoras que contribuíram grandemente para a concretização desse trabalho, como sujeitos da pesquisa que, com generosidade e alegria, responderam aos questionamentos e participaram das discussões.

A Rosemeire Freire, Diana Pedro, Milena Marques, Daniela Alvani e Sushila Claro, minhas grandes incentivadoras, amigas queridas que além do apoio moral, deram também apoio material, sem falar no apoio afetivo e motivacional.

Diante dessa minha trajetória, tenho muito que agradecer a todos os professores do FORMEP, em especial a Marli André, Vera Placco, Clarilza, Laurinda e Laurizete, Líliam e agregados como Elvira que está sempre presente tutorando e colaborando com sugestões e com sua amizade. Juntamente com essas maravilhosas professoras estendo o agradecimento aos tutores que são, na verdade, nossos anjos da guarda, e o meu agradecimento especial a Sandra Cavaletti e a Helga, que foram sem dúvida alguns desses anjos que nos são enviados com o propósito de nos amparar nos momentos mais difíceis nesse percurso. Além das pessoas como Adriane Fin, que trouxe grande contribuição para o trabalho.

Agradeço também a minha Banca examinadora, Professora Marli André e Alexsandro Santos, que me fortaleceram com suas considerações e me motivaram com sugestões para o enriquecimento da minha pesquisa.

Agradecimento especial a minha orientadora, Emília Cipriano Sanches, exemplo de mulher empoderada, encantadoramente envolvente que nos pega pela mão com sua generosidade e abnegação e nos encaminha pelo “nosso próprio” caminho, respeitando as peculiaridades e mostrando que a humildade é o cerne das suas relações. Com empatia e simpatia me conquistou e me mostrou onde eu posso chegar.

Gratidão profunda a todas as professoras que participaram desta pesquisa, e especialmente ao corpo gestor do CEI Marcos Mélega – Livia e Cristina – que sempre demonstrou apoio e consideração pela minha luta na construção desse projeto; e ao Thiago Terres, que foi um grande colaborador e me deu um suporte muito importante nessa composição.

Agradeço grandemente a todos que direta ou indiretamente colaboraram para que esse objetivo fosse alcançado. Gratidão eterna a todos.

MENSAGEM

Vozes-Mulheres

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela*

*A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.*

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.*

CONCEIÇÃO EVARISTO

RESUMO

FRAGA, Rita de Cássia Marques dos Santos. O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos. 134f. 2019. Dissertação Mestrado Profissional Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

No Brasil o racismo é cultural e historicamente presente nas mais variadas esferas da sociedade e é, por vezes, silenciado, sendo praticado de forma velada, promovendo nas pessoas negras a composição de uma identidade estigmatizada, com baixa autoestima, desde a mais tenra infância, passa por situações discriminatórias e rejeições. Considerando essa problemática, esta pesquisa tem como objetivo analisar em que medida a formação continuada contribui para que o professor de educação infantil possa lidar com as diferenças raciais no espaço escolar de um Centro de Educação Infantil (CEI), a partir das contribuições formativas desenvolvidas em Projeto Especial de Ação (PEA), acerca do trabalho pedagógico envolvendo as questões étnico-raciais. Para compreender esse processo formativo e suas contribuições, temos como objetivos específicos investigar o que mudou no professor após a formação continuada sobre essa temática e perceber se, do ponto de vista dos professores, houve mudanças significativas nas suas práticas. O estudo foi desenvolvido na abordagem qualitativa, realizado com professores oriundos de Centros de Educação Infantil da Zona Leste da cidade de São Paulo. Os sujeitos desta pesquisa são professoras que atuam no atendimento a crianças de zero a três anos e que passaram por uma experiência formativa sobre a diversidade étnico-racial, realizada em Projeto Especial de Ação (PEA) nos anos de 2017 e 2018. Com o estudo de pesquisas correlatas foi possível desenhar uma trajetória bastante coerente, apontando para um referencial teórico incisivo e confiável, que encaminhou esta pesquisa a ser embasada em teorias que dissertam sobre: composição da identidade, questões raciais no âmbito escolar de educação infantil, composição da identidade na diversidade étnico-racial e do silenciamento que se estabelece diante de atitudes racistas. Além das teorias que apresentam a afetividade como base estrutural na composição do ser humano e dos estudos que discorrem sobre a importância da formação continuada, que traz em seu bojo a possibilidade de mudanças na vida de um profissional. Com a análise dos excertos, as informações apontaram que antes do acesso à formação, as professoras se sentiam desconfortáveis e despreparadas para comentar ou trazer para discussão as questões raciais no ambiente educacional. Parte dessa dificuldade emergia da ausência de conhecimentos sobre o assunto para tecer argumentos ou ocorrendo pelo receio de má interpretação de suas narrativas pelas outras pessoas. Identificamos também que consideraram essa formação um excelente contributo às suas reflexões acerca da temática, pois passaram a perceber as situações de racismo com maior clareza e como ele se apresenta nos contextos sociais, principalmente no ambiente educacional. Além disso, foi evidenciado que uma formação, para cumprir com êxito os seus objetivos, necessita ser ofertada com alguns requintes de estruturação como uma amplitude e um aprofundamento dos conteúdos, trazendo maior interlocução da teoria com a prática.

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

ABSTRACT

FRAGA, Rita de Cássia Marques dos Santos. The role of continuing education for teachers to establish the identity of black children in childhood education from 0 to 3 years old. 2019. 134 sheets. Dissertation (Professional Masters Program) - Pontifical Catholic University of São Paulo, 2019.

In Brazil, racism is culturally and historically present in several spheres of society and it is, sometimes, silenced and practised in a covert way, promoting the construction of a stigmatized identity, with low self-esteem in black people, who since early childhood go through rejections and discriminatory situations. Considering this problem, this research aims to analyse to what extent continuing education contributes to the childhood education teachers so they can deal with racial differences in the quality area of a Centro de Educação Infantil (CEI) [Childhood Educational Center], from the formative contributions developed in Projeto Especial de Ação (PEA) [Special Project of Action], about the pedagogical work involving ethnic-racial matters. To understand that formative process and its contributions, we aim to investigate what has changed in teachers after continuing education about this theme and see if, from the teacher's point of view, there has been significant change in their professional practice. The study was developed based on the Qualitative approach, made with teachers from Centro de Educação Infantil [Childhood Educational Center] in the east region of the city of São Paulo. The subjects of this research are teachers who work with children from zero to three years old and who have gone through a formative experience about ethnic-racial diversity, developed in Projeto Especial de Ação (PEA) [Special Project of Action], in 2017 and 2018. With the studies on correlative research, it was possible to draw a very coherent route and the studies pointed out an incisive and reliable theoretical reference, which led this research to be based on theories about: construction of identity, racial matters in the school environment of childhood education, construction of identity in ethnic-racial diversity and the silence that descends before racist attitudes. Apart from the theories that show affectivity as a structural base in human being construction and the studies which are about the importance of continuing education which brings the possibility of changing a professional's life. Analysing the excerpt, the information indicates that before accessing that knowledge, the teachers felt uncomfortable and unprepared to comment or discuss about racial matters in the school environment. Part of this difficulty came from lack of knowledge of the topic to develop arguments or from apprehension over being misinterpreted by other people. We also identified the teachers considered that education an excellent contribution to their reflections upon this theme, because they could see racist situations more clearly and how racism is shown in social contexts, mainly in the school environment. Furthermore, it was evidenced that continuing education, to achieve its goals, there should be some refinement in its structure as amplitude and depth in the content, bringing good relationship between theory and practice.

Key words: Continuous education. Identity. Ethnic-racial diversity. Black child. Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Texto – Mirela	61
Quadro 2 – As questões e sua intencionalidade para análise	62
Quadro 3 – Categorias de Análise	65
Quadro 4 – Projeto Especial de Ação: Uma experiência formativa/2017	66
Quadro 5 – Projeto Especial de Ação: Uma experiência formativa/2018	70

LISTA DE SIGLAS

ATE	Auxiliar Técnico de Educação
ATP/CI	Assessoria Técnica de Planejamento/ Centro de Informática
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Conselho de Escola
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro de Educação unificado
CF	Constituição Federados
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CP	Coordenador Pedagógico
DIPED	Diretoria Pedagógica
DRE	Diretoria Regional
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e estatística
IQEIP	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PEA	Projeto Especial de Ação
PEIF	Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental
PEM	Professor de Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RMESP	Rede Municipal de Educação de São Paulo
SE	Secretaria de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UE	Unidade Escolar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
1.1 – Estudos Correlatos	27
1.2 – Identidade em contexto, para além de um “papel”	30
1.2.1 – O que é identidade?	30
1.2.2 – Como se constitui a identidade desde o nascimento.....	33
1.2.3 – Composição da identidade na diversidade.....	39
1.3 – Formação Continuada: Um espaço de mudanças	47
1.4 – Projeto Especial de Ação: Formação continuada no espaço escolar	51
II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
2.1 – Caracterização dos espaços da pesquisa	56
2.2 – Sujeitos da pesquisa.....	58
2.3 – Descrição do processo de produção dos dados	59
2.3.1 – Instrumentos para a produção de dados: questionário on-line	59
2.3.2 – Texto base para as perguntas subjetivas	61
2.3.3 – Grupos de discussão	63
2.3.4 – Projeto Especial de Ação: Experiência formativa/2017 – CEI Joaquim Barbosa	66
2.3.5 – Projeto Especial de Ação: Experiência formativa/2018 – CEI Oswaldo Faustino....	70
III – ANÁLISE DOS DADOS	72
3.1 – Categoria Silenciamentos: Para além do consolo, é preciso ação contra os silenciamentos que nos cegam.....	72
3.2 – Categoria Estereótipos: Quando os estereótipos falam mais alto que a razão.....	79
3.3 – Categoria Igualdade com Equidade: Promover igualdade com equidade é missão de todos	82
3.4 – Categoria Formação para a Ação: A importância da formação para resolver conflitos de cunho racial nos espaços escolares	84
3.5 – Categoria Formação como Mudança: Reflexões sobre a formação continuada como promotora de mudanças.....	92
3.5.1 – Subsidiar-se para aproximar a teoria da prática.....	93
3.5.2 – Reflexão sobre o tema em evidência	93
3.5.3 – Conhecimento traz segurança	94

3.6 – A Formação em Evidência: Desafios/Aprendizagens, estratégias e perspectivas.....	96
3.6.1 – Categoria Desafios/Aprendizagens	96
3.6.2 – Categoria Estratégias	98
3.6.3 – Categoria Perspectivas.....	100
CONSIDERAÇÕES	104
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	116
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	116
Apêndice B – Questionário aplicado às professoras	117
Apêndice C – Questões orientadoras para a realização dos encontros do Grupo de Discussão	121
Apêndice D – Quadro com os nomes fictícios das Escola Pesquisadas e das Professoras ...	122
Apêndice E – Respostas 1 e 5 do Questionário Eletrônico	124
Apêndice F – Respostas 2 e 3 do Questionário Eletrônico.....	126
Apêndice G – Respostas 4 do Questionário Eletrônico.....	128
Apêndice H – Respostas 6.1 do Questionário Eletrônico.....	129
Apêndice I – Respostas 7 do Questionário Eletrônico	130
Apêndice J – Respostas 8 do Questionário Eletrônico	131
ANEXOS	132
Anexo A – Portaria 938/06 – SME.....	132
Anexo B – Poema “Liberdade de Pés descalços”, de autoria da pesquisadora	133

INTRODUÇÃO

EU E MAIS
Não dou de mim pro que não sinto
Não sinto em mim a ilusão
Sou parte daquilo que vivo
E vivo sempre de pés no chão

Quero do céu a minha estrela
Quero da terra o meu sustento
Quero do mar andar na beira
Quero do homem o bom alento

Sou firme e decidida
Amo a autenticidade
Sou exigente para viver
Odeio a mediocridade

Tenho a mente trabalhadeira
Transformo letras em embrião
Tenho a alma de cantadeira
Querendo fazer canção

(MARQUES, 2010, p. 31)

A escolha desse poema que escrevi por volta do ano de 2001, publicado só em 2010, ocorreu pelo fato de carregar uma estrutura representativa do ser humano que sou ou que me pondero na essência. Porém, sei que isso não é minha completude, sendo apenas uma parte dele que gosto de ter em evidência para me manter focada e desejosa de novas e grandes conquistas. Tornei-me uma otimista por natureza e não me iludo facilmente, pois sei que tudo o que consigo é sempre com muita luta, superando todos os desafios que me são impostos, mas sempre com expectativas positivas, é claro.

Por muitas vezes, culpei minhas dificuldades no fato de eu ser mulher e negra, em algumas vezes senti pena de mim mesma, mas com o passar do tempo percebi que as conquistas dependem muito mais da minha vontade de ser, fazer e lutar por cada coisa. Nesse momento, decidi parar de lamentar e comecei a buscar a realização do que eu realmente desejava e queria e continuo lutando pelo que ainda almejo conquistar.

Para compreender mais sobre quem sou eu e como fui me constituindo, foi preciso voltar no tempo, ao começo – à infância. Fui uma criança rodeada de muito carinho, afinal sou filha caçula, única menina de uma prole de 10 filhos e fui muito desejada e esperada por minha mãe. Não que ela tivesse engravidado 10 vezes somente para que nascesse uma menina, isso aconteceu devido às circunstâncias – ser uma mulher pobre, semialfabetizada, sem recursos, vivendo numa época em que os serviços de saúde eram extremamente precários e por possuir

pouquíssimo conhecimento sobre métodos contraceptivos. Sobre isso, ela me contou que a cada final de amamentação de um filho “chorava igual criança”, pois sabia que logo estaria grávida novamente.

Passei por uma infância pobre, porém feliz, fato que descrevi em outro poema intitulado “Liberdade de pés descalços”¹, do qual destaco um trecho.

Houve um tempo em minha vida
Que tudo era tristeza e decepção
Em que ganhar presente em brinquedo
Era algo sem solução
Nem em natais nem em aniversários
Nem em qualquer outra ocasião
Pois o pouco que se ganhava
Mal dava para a alimentação
Mas apesar daquilo que faltava
A vida era boa de se levar
Pois quando se queria um brinquedo
Nos juntávamos para inventar
E brincadeiras muitas e saudáveis
Eram feitas no quintal e no pomar
E quando a noite chegava trazia a lua
Para outras brincadeiras iluminar
Brincávamos de pique esconde
Mocinho e bandido e de rodar
Cavalo-de-pau, bola de gude
Bola de meia e de escorregar
Brincávamos de cabra-cega
De três marias e de balançar
E quando não tínhamos mais ideias
Íamos pro rio limpinho nadar [...]
(MARQUES, 2010, p. 87)

Fui criada em uma vila no interior da Bahia, brincando na rua, tomando banho de rio, soltando pipa e andando a cavalo. Brincava o tempo todo com brincadeiras que a maioria das pessoas classifica como sendo “de menino”, só que na verdade eu não as considerava e nem considero assim, pois foram apenas brincadeiras que eu gostava e que me deram a possibilidade de crescer com alegria, dona dos meus atos e que, acredito, muito contribuíram para que eu me tornasse uma mulher decidida, independente, com iniciativa e que não se acomoda diante das intemperes da vida. Me apoio na explicação de Paechter (2013, p. 14), em que o brincar:

[...] é o trabalho das crianças, é como elas aprendem. [...]. O fato de terem permissão para tomar conta de áreas de brincar ao ar livre, ao mesmo tempo

¹ Texto escrito no início dos anos 2000 e que foi publicado em 2010, como resultado do concurso Literário “Valeu Professor 2010”, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O texto está disponível, na íntegra, no Anexo B.

encorajando-os a desenvolver altos níveis de habilidades motoras finas, também reforça a ideia de que os homens são dominantes na sociedade.

Confesso que cresci meio alheia às questões raciais, pois realmente acreditava que o tratamento abusivo que recebia, por vezes, fazia parte do pacote, se devia à minha condição de negra, feia e naturalmente passível de rejeição ou sem muitos direitos a ter o mesmo tratamento que era dispensado às meninas bonitas, de cabelos lisos e pele branca e sedosa. No entanto, encontrava-se internalizada em mim a ideia de que era normal sofrer discriminação, que essas “brincadeiras” eram, de fato, apenas brincadeiras ou, ainda, outros abusos e rejeições.

Em casa mesmo, entre os irmãos, quando eu demonstrava desejo em participar de algum evento importante da cidade, como por exemplo participar caracterizada e representando um personagem importante da história nos desfiles comemorativos ao 7 de setembro², os meus irmãos já diziam: “tu não se enxerga não?”, “olha tua cor!”. Assim, o que os meus irmãos diziam servia, para mim, como um banho de água fria, mas também como um acordar para a realidade nua e crua, na qual ser negro e pobre era comum ficar de fora. Essa experiência revela a responsabilidade dos nossos pares em mostrar a realidade da vida, ainda que dolorida, e que a comunidade se fortalece à medida que compartilha ideias, ideais e batalhas, na luta por determinar seu lugar no mundo.

Cresci acalentando certa mágoa por nunca ter podido representar uma “dama antiga” (damas da sociedade burguesa do período colonial), como eram nomeadas as meninas que vestiam vestidos de época com saias aramadas e bufantes, com seus chapéus enfeitados e com sombrinhas montadas e combinando com os vestidos. Sentia inveja das minhas amigas que desfilavam assim, e eu sempre com a mesma “farda” surrada, calçando “conga” azul e vestindo blusa branca de tergal com o escudo da escola. Sofria por achar que eu não participava dos desfiles usando aquelas roupas elegantes por minha mãe não ter dinheiro para comprar as indumentárias, e realmente ela não tinha. O que eu não percebia era o fato de não ser convidada não somente por ser pobre, afinal eu tinha amigas tão pobres quanto eu e que as professoras juntamente com a família davam um jeito de conseguir as roupas para elas participarem do desfile, mas de não ser convidada por ser preta. Eu só fui perceber que era uma questão de racismo depois de adulta, quando comecei a compreender e analisar as questões étnico-raciais no Brasil, no meu Estado e na minha cidade.

² Na época em que vivi minha infância na Bahia, na década de 70, era tradição que as escolas participassem – com seus alunos e professores – dos desfiles pelas ruas da cidade, com os alunos enfileirados sob o som de uma “banda”, conhecido em São Paulo como “fanfarra”.

Ao identificar e reconhecer as atitudes racistas, fiquei com um sentimento de profunda tristeza, pois negar a uma criança o direito de viver uma fantasia por causa da cor da sua pele é muito mais cruel do que se supunha. Além disso, em outras situações, como apresentação de peças de teatro em que as personagens geralmente eram brancas, eu nunca pude ser a protagonista, nem mesmo quando meu próprio irmão era o diretor das peças na escola, isso porque eu era muito preta e destoava dos padrões das personagens. Ou seja, por ser preta, me era negada a oportunidade de viver, ser e estar no mundo dos brancos.

Quando se é uma criança negra, desde a mais tenra idade, você é acostumada a entender que preto tem que saber “qual é o seu lugar”. Assim, a composição da personalidade vem embutida de submissão e aceitação do papel inferiorizado diante dos brancos. É uma composição tão intrinsecamente ligada ao escravagismo e tão bem articulada que passamos por situações de humilhação e privação de direitos sem sequer nos darmos conta do que está acontecendo. É sempre tão velada e disfarçada como “uma brincadeira” que simplesmente passa e se reproduz das mais variadas formas de crueldade.

Nas rodas de conversa, quando surgia a palavra negro, cabelo liso ou cabelo “ruim”, eu simplesmente desaparecia, me encolhia e nunca, nunca mesmo, participava da discussão, fugia desses diálogos para que os meus amigos não apontassem para mim, me associassem àquela pessoa negra e de cabelo “ruim”. Queria apenas que eles me vissem como a Rita, amiga, esperta, que os ajudava na compreensão da matemática e era o cupido que arranjava os encontros e as paqueras com as meninas “bonitas” da escola, que por sinal nunca era eu, pois “eu” não era o tipo de garota com quem os meninos gostariam de “ficar”, e isso soava como normal e natural.

Fui uma dessas crianças negras que sonhava em ter cabelo liso e que, para realizar esse desejo, colocava toalhas na cabeça para fingir ter os cabelos sedosos e lisos, o que de fato eu não tinha. Na adolescência, eu não me via como uma garota desejável e não percebia que aquilo estava internalizado em mim, devido a rejeições e conjecturas feitas à “feiura” do negro, às associações a tudo que é ruim ser preto, escuro, negro. E isso começa a se constituir desde o nascimento, muitas vezes começa na própria família.

No Brasil, as práticas de racismo são ocultadas pela crença errônea da sua inexistência, assim como afirma Cavalleiro (2003, p. 33): “Penso que a não-percepção do racismo por parte das crianças também está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema”. O racismo ocorre de forma tão velada e disfarçada como “brincadeiras despreziosas” que nós, negros, passamos por situações racistas quase que o tempo todo, sem muitas vezes nos darmos conta disso. Nesse contexto racista, só fui me atentar ao fato de que

ser negra tem muita relevância nas relações que estabelecemos durante nossa vida quando me tornei mãe, a maternidade acendeu uma “luzinha” e me questionei: e agora?

Tendo sob minha responsabilidade duas crianças, que assim como eu, eram negras, eu me questionava: Será que elas irão passar por tudo que passei sem reagir? Como vou ensinar minhas filhas a serem pessoas negras neste país e sem a vergonha de sê-las? Como posso impedir – na vida delas – o sentimento de “sub” que sempre tive, mesmo quando se é uma jovem extrovertida, inteligente e bem articulada? Como vou ensiná-las a se autovalorizarem, quando se vive em uma sociedade racista, que camufla, dissimula e acaba minando a pessoa com a destruição de sua autoestima? Como vou fazer para que elas se aceitem e não se envergonhem por serem negras?

Nesse período, por todos esses questionamentos, comecei a me aceitar, me enxergar como negra com qualidades e valores e, também, a me perceber como sujeito, mulher, negra, mãe e um ser humano igual a todos os outros. No entanto, me reconhecer negra não bastava para que as minhas filhas pudessem ter uma autoestima valorizada. Era preciso aprender a viver num contexto em que a sociedade não era formada só pelo núcleo familiar – pessoas que lhes dispensavam amor incondicional e não as discriminavam pela cor da sua pele, quando havia outros grupos – a escola, o parque, o shopping, os centros culturais e a televisão. Esta última precisa ser considerada como uma arma poderosíssima na disseminação de ideias, formadora de opinião e influenciadora das mentes em formação, entendimento que é corroborado por Figueira (1991, apud CAVALLEIRO, 2003, p. 35):

[...] o jovem é influenciado por uma série de meios de socialização diferentes da escola. Assim, a família pode (e possivelmente o faz) embutir comportamentos preconceituosos e discriminadores. O mesmo se afirma, por exemplo, a respeito dos meios de comunicação, em especial a televisão, que através de sua programação e de propagandas insistem em colocar o negro em posições socialmente inferiores ou o representa através de estereótipos como o do sambista, bom de bola etc.

Como lutar contra isso? Como lutar contra os “*flashes*” que estão voltados às mulheres louras, magras e de olhos claros?

Quando Thaís Araújo³ aparecia na televisão como protagonista de uma novela, eu evidenciava aquela imagem, chamava a atenção para a beleza daquela atriz valorizando os cabelos cacheados e a atitude. Procurava ler os livros com histórias de negros e quando as

³ Atriz negra e apresentadora, atuante na Rede Globo de televisão, protagonista em “Da Cor do Pecado”, uma telenovela brasileira, produzida e exibida pela Rede Globo no horário das 19 horas, entre 26 de janeiro e 28 de agosto de 2004.

minhas filhas assistiam à animação “As Bratz”, eu dizia sempre que achava a garota negra a mais bonita de todas e que eu queria ser ela nas aventuras, e então sempre havia a disputa para ver quem seria a heroína negra. A primeira vez que vi uma boneca negra na prateleira de uma loja, imediatamente comprei para elas, pois não se encontrava, há uns 20 anos, bonecas com essas características.

Aos poucos, fui encontrando uma forma diferente de como foi comigo, para que minhas filhas se sentissem representadas, empoderadas e amando sua cor de pele e formato de cabelo, chegando ao ponto de se reconhecerem negras ao serem questionadas sobre a cor a ser declarada no registro de identidade. A atendente perguntou, para mim, que cor iria colocar na descrição, mas elas, antes mesmo de eu abrir a boca, falaram “nós somos negras”, em seguida surge aquela tentativa de argumentar que elas eram mais “clarinhas” e que poderiam ser consideradas pardas. Minhas filhas não aceitaram e quando saímos do posto de atendimento me disseram “você viu mãe, a moça querendo colocar a cor parda?”, em seguida me perguntaram “que cor é parda?”. Saímos daquela situação sorrindo muito.

Fui construindo junto com minhas filhas a identidade de mulheres negras, empoderadas e com direitos e deveres nem melhores e nem piores que ninguém. Assim fomos nos construindo e desconstruindo dia a dia, com atitudes individuais e nos enfrentamentos diários, sem ter consciência disso, pois essa discussão ainda é realizada de forma velada. Na minha época de estudo na educação básica, nunca vi ou percebi a escola trabalhando com as questões étnico-raciais.

Enfim, ser uma pessoa negra e se ver como tal é, antes de tudo, um processo que pode ocorrer desde que se é criança ou, então, bruscamente diante de uma situação, por vez constrangedora. Ainda pode ocorrer só depois de adulto de acordo com circunstâncias e necessidades. Uma coisa é certa, quando essa identidade não é construída com propriedade desde a infância, a conscientização de ser negro acontece depois de se estar com a personalidade formada e entender os fatos, mas isso normalmente é um choque, pois decorre de alguma situação de racismo e/ou discriminação.

Quando ingressei na profissão e já estava atuando no Ensino Fundamental I, na Rede Estadual de São Paulo, passei por uma situação que me deixou feliz e impressionada, embora eu não tivesse levado em consideração até aquele momento. Ao entrar em uma das classes de 5º ano, uma menina negra ficou olhando para mim com olhar intenso, curioso e mais observador do que de costume. Eu nada falei, pois achei que ela só estava me analisando, vendo como eu realmente era, para depois poder se aproximar.

Alguns dias depois, para minha surpresa, ela veio até mim e disse: “Professora, eu gostei muito quando a senhora chegou para dar aula para a gente. É que eu nunca tive uma professora negra!” Essa fala me deixou impressionada com a colocação da garota e fui refletir sobre isso, resgatando na minha memória estudantil quantos professores negros eu tive na minha vida e constatando que realmente foram pouquíssimos, aliás, foi apenas um, que entrou como substituto de História da Educação, isso quando eu já estava na faculdade. Enfim, aos negros sempre foi relegado o papel de escória, com autoestima prejudicada, o que os condenou a se conformar com subempregos, papéis de submissão. Para que os negros se libertem desse estigma, ainda há muito o que se fazer.

Ao analisarmos essa questão, com olhar bastante atento, podemos perceber que essa mudança precisa ser construída desde a infância, como explica Dubar (2005, p. XXV) ao tratar da constituição identitária do sujeito “[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida”, para que durante a composição dessa identidade o negro se auto valorize e se perceba perfeito na sua peculiaridade, representado e com seus direitos garantidos.

Certa vez, um aluno tentando me agradar falou que eu era “morena”, não negra. Eu então parei tudo o que estava fazendo e falei, para ele e para todos os outros que concordaram com ele, que eu era negra sim e que ser chamada de negra, para mim, não era um xingamento, era um elogio, posicionando que eu me sentia muito mais ofendida ao ser chamada de “moreninha”, só porque o tom da minha pele não era tão escuro. Disse, ainda, que eu gostava de ser negra e era feliz como negra. Depois dessa conversa empolgante com as crianças presenciei, a partir daquele dia, várias delas se autodeclararem “negras”, sem medo de retaliações ou rejeições.

Ainda que Dubar (2005, p. 135) afirme, em seu texto: *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, “nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro”, não podemos permitir ser estigmatizados e assumir a negritude como um estereótipo. Nessa experiência relatada, percebi que muitas crianças tinham medo ou vergonha de se auto declararem negras, mas que a partir de uma representatividade eles reconheceram que ser negro não é ruim, não é pejorativo ou humilhante, ruim mesmo é o preconceito que discrimina, humilha, fere e despreza. Nesse contexto, me questiono: Por que crianças – com idade até os 10 anos – já se sentem mal ao serem chamadas de negras, quando a estas deveria ser determinado apenas o papel de viverem suas infâncias com alegria, brincando, se divertindo e vivendo a meninice sem preconceito, racismo, intolerância e outras perversidades que corrompem a alma e destroem o coração?

Em 2017, ao atuar como Coordenadora Pedagógica, em um Centro de Educação Infantil (CEI), vivi uma experiência gratificante e com um ganho extraordinário para a minha vida profissional e pessoal. Foi um ano repleto de descobertas sobre mim e sobre aquele espaço, identificando e reconhecendo meu potencial como formadora, o que me fez estudar e descobrir outro campo de atuação profissional, permitindo olhar a educação e o espaço de sala de aula como espaço formativo, ou seja, ver o mesmo lugar com olhares diferentes e ampliar essa visão.

Ao ter a oportunidade, nesse momento, de trabalhar no Projeto Especial de Ação (PEA), que teve como tema de estudo a “Diversidade e movimento na educação infantil”, me vi frente a frente com uma questão que me provocava reflexões há algum tempo. Sempre me perguntei: De onde vinha o sentimento de inferioridade que acompanha as pessoas negras? Onde e quando esses sentimentos começam e como se desenvolvem? Nunca quis acreditar que uma criança pequena já pudesse sentir a rejeição em forma de preconceito, afinal, são seres inocentes, lindos e que despertam o carinho de todos com suas bochechas e sorrisos desdentados e fofos. Para minha surpresa, durante os estudos sobre a diversidade étnico-racial, percebi que estava enganada.

Os estudos realizados no PEA, principalmente os que abordavam questões étnico-racial, sempre foram bastante debatidos com participações inflamadas, principalmente quando se falava sobre o racismo que é praticado de forma velada no Brasil. As leituras e as discussões a partir dos textos propostos nesse projeto fomentaram debates que remetiam a diversas situações presenciadas, por mim, no percurso como professora em que, mesmo sendo uma mulher negra e tendo passado por várias situações discriminatórias e racistas durante toda minha vida, até então eu não havia refletido sobre algumas situações.

Um exemplo desse contexto é o fato de que tudo começa “no berço”, com os apelidos inocentes, com o deixar a criança negra chorar mais que os outros para ir se acostumando com a dureza da vida; com o fato de a criança não receber o carinho adequado ao se machucar porque na pele preta não aparece o vermelhão provocado pelo tombo; ou então com a situação em que o professor acha que aquela criança negra está ali na condição de um número a mais na sua classe, principalmente pelo fato dos pais – negros – serem reprodutores compulsivos de filhos que precisam ser criados pelo sistema.

Nesse processo de descobertas, comecei a perceber que um abraço, um afago e um elogio realmente fazem falta na contagem de coisas positivas na composição da nossa identidade.

Às professoras que nunca vivenciaram situações desse gênero, o impacto e a rejeição ao tema que o texto abordava foram reações imediatas. Após a leitura concluída, as discussões se

iniciaram e fomos percebendo que as situações de preconceito, descaso, humilhação e comportamentos racistas acontecem no nosso dia a dia.

Essas discussões nos levaram por caminhos que, embora vivenciados em nosso cotidiano, não foram enxergados. Começávamos a identificar situações em que às crianças negras sempre faltam o carinho e o afago, assim como falta aquele diálogo que começa com “olha que linda” ou “ah, ela parece ser sua/seu filha(o)”. Frases, aliás, bastante comuns nas creches e em que, na maioria das vezes, as professoras e as auxiliares elegem uma criança como “filho” e toda a escola sempre o reconhece como “o filho ou filha de fulano”. É um gesto aparentemente carinhoso, mas é também bastante perverso, pois normalmente são eleitas para filhos/filhas as crianças consideradas “bonitas”, de olhos claros e bochechas rosadas. As crianças negras, por muitas vezes, acabam ficando “órfãs” nesse espaço de convívio social e que deve zelar pelo acolhimento.

Ao estudar essa temática, realizei muitas indagações e autorreflexão sobre essa questão e o quanto os professores influenciam na formação da identidade das crianças negras, o que me levou a observar mais as relações entre crianças e professores e das crianças entre si. Foram poucas as considerações que pude colher, devido ao pouco tempo de observação e às ocupações como Coordenadora Pedagógica (CP) que dificultaram ter um olhar mais próximo e mais atento.

Após esse período em que atuei como CP e tive a oportunidade de desenvolver outra percepção sobre o racismo, principalmente após a leitura de bibliografias que debatiam a temática e que mobilizavam muitas reflexões sobre o assunto. Ainda no CEI, mas atuando como professora e, portanto, com outro olhar, dei continuidade às minhas observações me permitindo reconhecer que as cenas não são muito diferentes das já vistas em outras escolas, na verdade são situações bem parecidas e com pouquíssima variação.

A ideia de associar a questão da diferença de tratamento entre crianças negras e brancas com a formação da identidade é decorrente das leituras realizadas nas aulas de Ação Formadora: Princípios e Práticas Profissionais do Formador⁴, de textos referentes à formação da identidade, principalmente as discussões propostas por Dubar (2005; 2009) e Placco (2010). Principalmente esses três textos me remeteram, de forma contundente, a querer estudar e me aprofundar nas questões da temática sobre o racismo e como ele se constrói, considerando que eu sempre tive um certo complexo de inferioridade e tenho observado muito essa questão em crianças negras, com as quais convivo ao trabalhar no Ensino Fundamental da Rede Estadual

⁴ Disciplina cursada no 1º semestre do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep).

de São Paulo. Sempre vi nas crianças negras posturas de inferiorização, não aceitação de si e consideração de pouca inteligência; em muitas crianças a agressividade como forma de defesa, com algumas exceções, é claro.

Além dessa percepção sobre a baixa autoestima das crianças negras, outras questões me afligem, como o silêncio – a vedação – com que se trata o assunto, como se fosse algo proibido de falar. Quando se discute a questão do preconceito, mas de forma geral, algumas pessoas até comentam e se admitem preconceituosas com a homossexualidade, por exemplo. No entanto, se aparecer a palavra racismo quase todos se incomodam e têm sempre a frase pronta: “o negro se vitimiza”; “hoje em dia, o racismo já não está tão forte”. Nessas falas, o que fica evidente é que hoje em dia as pessoas não querem falar para não se admitirem racistas e não terem que responder a processos.

O silêncio, nesse caso, é tão gritante que, mesmo depois da homologação da Lei Federal 10.639/2003⁵ que torna obrigatória a inclusão de História e Cultura afro-Brasileira no Currículo oficial, as instituições escolares continuam negligenciando essa determinação. O que se vê são alguns professores mais engajados e promovendo estudos esporádicos como projetos pontuais, realizados principalmente na semana da Consciência Negra, e ainda sob muitos protestos das pessoas, alegando que deveria ser “Semana da Consciência Humana” e não somente da negra, pois da forma como ocorre, no entendimento dessas pessoas, é privilegiar uma “raça”.

E assim o foco dessa investigação foi se compondo, primeiro com a ideia de estudar o papel do professor na formação da identidade da criança negra, ainda na etapa da Educação Infantil, e após discussões e reflexões em conjunto com a professora do mestrado, as monitoras da disciplina e as tutoras⁶, decidi que seria mais produtivo realizar um estudo sobre a importância da formação desse professor da Primeira Infância, refletindo sobre o quanto a formação contribui para modificar conceitos, por vezes, estereotipados sobre as questões das diversidades raciais no espaço escolar da Educação Infantil.

Nesse contexto, tão reforçado pelos fatos presenciados por mim e com o sentimento de luta pela diminuição da discriminação sofrida por racismo no espaço escolar e especialmente

⁵ Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 – “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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”, e dá outras providências”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 30 de nov. 2019.

⁶ No Formep, a primeira fase de discussão do projeto de pesquisa, quando ainda nem começamos com os encontros de orientação, se inicia com o apoio de um grupo de pós-graduandos, mais experientes, que nos ajudam a delinear possibilidades de caminhos para pesquisas nossas inquietações e a iniciar os primeiros escritos. Os tutores realizam encontros, periodicamente, com discussões e leituras dos primeiros textos que escrevemos sobre o que pretendemos pesquisa.

na Primeira Infância, essa investigação procura responder às questões: Em um contexto sócio educacional, em que o racismo se tornou invisível ou muito aliado ao senso comum, o que muda no olhar do professor após uma formação que aborda questões étnico-raciais em debate? Com que olhar este professor, após essa formação, enxergará o seu aluno e o contexto de sala de aula, considerando as práticas de racismo e a construção da identidade das crianças – meninos e meninas – negras?

Assim, partindo dessa reflexão, apresenta-se como objetivo geral:

- ✓ Analisar como uma formação sob a égide das questões étnico-raciais pode promover uma transformação na percepção e na ação de um professor de Educação Infantil que atenda crianças de 0 a 3 anos.

E como objetivos específicos:

- ✓ Investigar se, para o professor, houve mudanças nas suas concepções após a formação continuada sobre essa temática.
- ✓ Analisar se, do ponto de vista dos professores, ocorreram mudanças significativas nas suas práticas.

Para o desenvolvimento dessa investigação, propõe-se a abordagem qualitativa, com a utilização de dois instrumentos de produção dos dados para análise – o questionário com questões fechadas e abertas; e o grupo de discussão – ambos aplicados a professores de Centros de Educação Infantil (CEIs), da Rede Municipal Direta (RMD) da cidade de São Paulo. Os professores – sujeitos da pesquisa – foram selecionados por terem participado do Projeto Especial de Ação, entre 2017 e 2018, com formação sobre o tema relacionado à diversidade étnico-racial.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo traz a fundamentação teórica, primeiro com pesquisas correlatas da contemporaneidade que apresentam relevância textual compatível com a temática pesquisada, seguido da explanação sobre os principais tópicos compositores desse estudo, à luz de teóricos renomados que dissertam sobre constituição da identidade, composição da identidade na diversidade e a formação continuada do professor como possibilidade de mudança.

No segundo capítulo é apresentado o referencial metodológico que fundamentou a pesquisa, discutindo os conceitos centrais da abordagem qualitativa e detalhando os caminhos metodológicos construídos e trilhados. E o terceiro capítulo, em que também são apresentados

os dados produzidos com os professores sujeitos da pesquisa, é desenvolvida uma análise sobre a temática após a formação realizada dentro do espaço escolar.

Assim, esta pesquisa propiciou o entendimento de como o adulto aprende e quais os obstáculos que imperam para que uma formação possa surtir efeito no aprendizado de uma pessoa adulta, além de perceber que nem sempre um aprendizado provoca mudanças.

Consideramos que a formação é um processo desencadeador de reflexões, mas nem sempre é efetivamente capaz de atingir os objetivos propostos que se referem à promoção de aprendizagem entre os formandos, na medida em que o aprendizado só ocorre quando a pessoa adulta está aberta a prender e o conteúdo a ser apreendido tenha real significado para o aprendente.

I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 – Estudos Correlatos

Na busca por explicações sobre questões que envolvem identidade e a pessoa negra, esta pesquisa traz como proposta analisar como uma formação, sob a égide das questões étnico-raciais, pode promover a transformação na percepção e na ação de um professor de Educação Infantil que atende crianças de zero a três anos.

Nesse contexto, iniciou-se a busca por teses e dissertações que tivessem relação com as questões raciais na Educação Infantil, sendo as primeiras investigações realizadas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando como descritores: “identidade”, “criança” e “negra”. Nessa composição, foram localizados 75 trabalhos, com enfoques diversos, e apenas duas pesquisas apresentavam relação com o tema desta investigação.

Diante da reduzida quantidade de textos compatíveis, fez-se necessário uma nova busca, dessa vez com uma frase: “Formação da identidade da criança negra na Educação Infantil”. Com essa proposição surgiram 223 resultados, mas como ocorreu na primeira busca, apenas um trabalho era passível de aproveitamento por sua proximidade com o tema em questão. Com a dificuldade em obter resultados promissores com as expressões anteriores, outros termos foram compostos, já que a pesquisa apresenta também como mote a formação dos professores para a construção da identidade da criança negra. Assim, a frase usada posteriormente foi: “formação de professores para lidar com a diversidade racial”. Para essa consulta, foram encontrados 24 resultados, sendo apenas um estudo selecionado. Portanto, foram selecionados quatro trabalhos correlacionados à proposta da minha investigação, que são apresentados a seguir.

A primeira pesquisa foi desenvolvida por Silva (2015), que se propôs a analisar os elementos que norteiam práticas antirracistas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), de Recife, Estado de Pernambuco, e a sua influência na construção da identidade racial das crianças negras. Essa investigação apresentou como problema da pesquisa a busca, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), por práticas pedagógicas antirracistas que estariam sendo implementadas. As questões respondidas foram: “quais práticas educativas estão sendo desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil da Rede Municipal do Recife

comprometidas com uma educação antirracista? Que aspectos orientam essas práticas? Como as crianças dessas turmas estão elaborando sua identidade racial?” (p. 23).

Mesmo que as considerações da pesquisa evidenciam que a instituição construía um trabalho envolvido com uma educação “em” e “para” os Direitos Humanos, a composição de uma educação antirracista ainda se apresentava como tabu, longe de acontecer de forma tranquila e consensual, considerando que nem toda a equipe e a comunidade compreendiam a importância dessa discussão. Além disso, foi percebido também a existência de alguns trabalhos nesse sentido, mas que acabavam enfatizando muito mais a menina negra que o menino negro, o que levaria à discussão da questão de gênero.

Martins (2017) aborda em seu estudo, realizado em ambiente escolar de creche, a questão do branqueamento, o que é considerado uma prática racista na escola. O resultado dessa pesquisa apresenta um quadro de manutenção hegemônica do processo de branqueamento nas práticas educativas do cotidiano das creches. Nesse contexto, aproximando esse estudo da minha pesquisa, ao confirmar que atitudes de racismo acontecem nesse ambiente, corrobora a ideia de que há uma pertinência em realizar o estudo buscando respostas na estrutura formativa que é dada aos professores para que possam lidar com as diferenças raciais nos Centros de Educação Infantil.

Além da questão da identidade como componente bastante evidente em seu trabalho, este estudo demonstra compatibilidade com o direcionamento da minha pesquisa especialmente pela abordagem teórica, trazendo autores que inspiram as discussões que proponho, como Bento (2012), Cavalleiro (2003) e Abramowicz (2011) para fazer o delineamento das questões raciais; e Josso (2004) e Gatti (2005) respaldando a metodologia.

Chaves (2006), ao tratar da questão do racismo na trajetória escola e profissional de professores universitários, busca responder ao questionamento: Se há indicadores de desigualdades sociais produzidos estruturalmente, que perpassam a trajetória escolar e profissional de pessoas socialmente intitulada de preta, parda e branca? E, também, se há indicadores de desigualdade racial quando se compara o percurso de vida de pessoas socialmente intitulada de preta e parda com o da pessoa socialmente denominada de branca?

Os resultados apontados no estudo deixam evidente que há, realmente, uma relação entre o grau de pobreza e a cor de pele das pessoas e entre o grau de pobreza e as escolhas dos cursos que as levam à profissionalização. Assim, sua pesquisa, ao traçar um parâmetro associativo de que a cor da pele é um fator determinante para a composição profissional, social e econômica de uma pessoa, determina o fato de que a forma como ocorre a construção das identidades está intrinsecamente associada à etnia de cada pessoa (CHAVES, 2006).

A pesquisa de Cardoso (2016) traz como questionamento o fato de que, “diante do cenário de discriminação racial e da expectativa de promoção da valorização da diversidade racial e cultural presente na escola, o professor estaria sendo preparado na formação inicial para lidar com essas demandas?” Com essa pergunta, o estudo estabelece um “link” importante com um aspecto pertinente da minha pesquisa ao afirmar que há docentes atuantes nos eixos que contemplam a temática racial e ao detectar que há, em universidade no Estado de São Paulo, a institucionalização das políticas de Ações Afirmativas com reservas de vagas para negros, indígenas e alunos de escolas públicas, bem como vestibulares específicos para refugiados. Isso evidencia um caminho a ser seguido, partindo da formação e da informação, promovendo o desvelamento do racismo como uma situação real em nossa sociedade e que precisa ser conhecida e combatida.

O estudo de Silva (2012) apresenta como objetivo “compreender o papel da formação continuada de professores para a educação das relações raciais, numa abordagem qualitativa” e utiliza a entrevista como instrumento para a produção dos dados que se propôs a analisar. Com base na pesquisa bibliográfica, a pesquisadora traça o percurso educacional do negro numa perspectiva histórica-social e, a partir disso, concluiu que a formação continuada é de fundamental importância para promover ações antirracistas para além de se promover o conhecimento pelo conhecimento, pois para se promover uma educação para as relações étnico-raciais é preciso que haja uma ferramenta fundamental – o amor.

Dessa maneira, reconhecemos que a formação continuada de professores para a educação das relações raciais humaniza a prática pedagógica por meio do desenvolvimento profissional, da articulação entre o currículo que dita o ensinar e a parte pedagógica de como ensinar para a diversidade, para a educação racial, baseada no amor para a construção do respeito à população negra (SILVA, 2012, p. 139).

O que propõe, de certa maneira, uma educação na perspectiva walloniana – uma abordagem que valoriza a afetividade. Desse modo, a formação de professores torna-se indispensável para uma educação que valorize, reconheça e respeite as diversas culturas e as identidades existentes.

Nessas quatro pesquisas, identifica-se a utilização da abordagem qualitativa, tendo como instrumentos para levantamento de dados a entrevistas, as observações, o estudo de caso e os questionários. A fundamentação teórica que se apresenta é bastante vasta e contempla autores com produções muito recentes e renomados ao dissertarem sobre os assuntos em questão. Há, ainda, uma recorrência de autores que fazem jus ao tema em discussão na minha pesquisa, dentre eles destacam-se: Abramowicz (2011), Bento (2005; 2012), Bairros (2011),

Freire (1992), Goffman (1978), Gatti (2002) e Cavalleiro (2003), além da fundamentação sobre a legislação referentes às questões raciais que estão presentes em todos os trabalhos.

Dessa forma, é possível afirmar que a presença desses autores e suas respectivas produções conferem aos trabalhos mencionados a ideia de confiabilidade e pertinência em utilizá-los como referencial teórico nesta pesquisa. Assim, os estudos trazem contribuições para pensar o meu estudo, o levantamento de um referencial teórico diversificado e que possibilita uma ampliação de repertório, me permitindo projetar outras perspectivas de estudo e um aprofundamento na temática que pesquiso, auxiliando decidir pela abordagem qualitativa e por dois instrumentos de pesquisa – o questionário eletrônico e o grupo de discussão.

1.2 – Identidade em contexto, para além de um “papel”

1.2.1 – O que é identidade?

Há cerca de 35.000 anos, durante um temporário degelo [...] duas raças, a dos Neanderthal e a dos Cro-Magnon, se encontraram. Os híbridos dessas raças, [...] são diferentes de todos os outros seres humanos que a experiência lhes permitia conhecer. Para eles o espelho não é testemunho suficiente para o reconhecimento, que se torna possível somente frente a um outro ser humano semelhante a eles:

Olharam suas imagens em silêncio. Depois, Nuvem Negra disse com um tom sonhador:

- Somente agora sei que aquele ali embaixo sou eu.

- És tu. Por que não deveria ser?

- Para mim era sempre o espírito da água. Como poderia ser eu? Não existem seres humanos assim. As pessoas são brancas ou negras, enquanto a mulher que me olhava do lago não era nenhuma, nem outra. [...] Porém, se aquela era eu, então eu não era uma da nossa gente. Assim fui embora. Agora tu estás aqui, e tu és como eu. Agora sei que existo (BJORN Kurtén, La danza dela tigre, tradução italiana; Editori Riuniti apud MOLINA, in BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, 244, grifo nosso).

Escolhi essa epígrafe para ilustrar a percepção que se pode ter de si mesmo quando o assunto é identidade, pois o pertencimento se dá mediante a existência de um semelhante e não haveria citação mais adequada para mostrar a concepção de identidade e identificação.

Cotidianamente não se pensa muito sobre o que é identidade, como ela se forma, de onde vem e quais as suas características. Quando as pessoas são indagadas, geralmente fazem menção do documento de registro – a carteira de identidade – que as identificam por meio de dados pessoais, como nome, data de nascimento, filiação, entre outros. Entretanto, a concepção de identidade vai muito além disso.

Na verdade, o ser humano é um composto complexo, com personalidade, subjetividade, identidade e emoções. Um número considerável de pessoas nem sempre se aprofunda na questão, justamente por não conseguir descrever com propriedade o que é a identidade para além do documento de papel. Mas ao final das contas, o que esse termo representa, realmente, na composição de uma pessoa? Para compor uma definição de identidade que possa satisfazer os propósitos desta pesquisa, o estudo se apoia em teóricos como Dubar (2005, 2006, 2009), Bauman (2005) e Jacques (2013), entre outros, para explorar definições de identidade e de como ela se constrói no decorrer da vida.

A primeira definição apresentada é de Jacques (2013, p. 138), em que a identidade de uma pessoa é compreendida como “imagem, representação e conceito de si; [e] em geral, refere-se a conteúdos como conjunto de traços, de imagens, de sentimentos que o indivíduo reconhece como fazendo parte dele próprio”, o que pode ser entendido como a pessoa se vê físico e emocionalmente, mas que é apenas uma parte da composição geral da identidade.

Para Dubar (1997), a identidade deriva da distinção que visa definir a diferença, ou seja, aquilo que determina a singularidade de uma pessoa ou de alguma coisa em relação à outra; e da generalização, que é aquilo que busca definir o ponto comum de um grupo, o que remete à noção de identidade como pertencimento. Com foco nesse tema pela perspectiva da pós-modernidade, Bauman (2005, p. 13) investiga a identidade e a entende como um processo contínuo de “redefinir-se e inventar e reinventar a própria história”, além de caracterizá-la como “autodeterminação”.

Apesar de cada autor trazer um aspecto representativo desse tema, que em perspectiva revela a complexidade e o paradoxo do significado do que é identidade, há entre as definições uma complementaridade que permite um olhar mais assertivo para essa questão.

Quando Jacques (2013, p. 139) afirma que “o impasse em conceituar o termo, atribui-se ao fato de a identidade ser subdividida em pessoal, para designar aspectos característicos do indivíduo, e social, para justificar as pertenças do indivíduo a grupos e categorias”.

Esse seu entendimento se aproxima ao que explica Dubar (1997), pois os dois concordam que uma pessoa se identifica por si mesma em suas peculiaridades e pelo grupo ao qual pertence, pois a “identidade não é o que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado de uma ‘identificação’ contingente” (DUBAR, 2009, p. 13). Assim, pode-se dizer com base neste autor, que identidade é a singularidade que diferencia e identifica as pessoas, mas também é o ponto que a pessoa tem em comum com uma classe, ou seja, é o pertencimento comum.

Definir identidade é uma tarefa desafiadora, à medida que a composição dela não se consolida de forma unilateral, para início de conversa, essa composição parte de duas vertentes – a social e a pessoal, ao que Dubar (2009, p. 15) identifica como “identidade para outrem e identidades para si”, sendo cada uma com uma gama de entremeios que, ao se cruzarem, desencadeiam novas estruturas nessa composição. E assim, este autor afirma que as formas societárias, que são as formas de identificação do indivíduo dentro do seu grupo de pertencimento:

[...] supõe a existência de coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos quais os indivíduos aderem por períodos limitados e que lhes fornecem recursos de identificação que eles administram de maneiras diversas e provisórias. Nessa perspectiva, cada um possui múltiplos pertencimentos que podem mudar no decorrer da vida (p. 15).

O que Hall (2006) retoma em seus escritos corrobora ao dizer que o indivíduo pós-moderno se caracteriza por não apresentar uma identidade fixa, essencial ou permanente, ela se forma e se transforma continuamente. Nesse contexto, é preciso considerar as questões internas e externas na composição de uma identidade, sendo as internas advindas das determinações genéticas e as externas compostas na relação com o outro.

Também é importante considerar que muito do que se acredita como advindo de dentro para fora, como uma composição da subjetividade do indivíduo, pode, por vezes, ser apenas o resultado de uma composição que foi internalizada por ele após tomar como “pertença” o que lhe foi atribuído por outrem. Sendo assim, quando Mead (1934 apud PLACCO; SOUZA, 2010, p. 82) diz que “a construção do *self* ocorre no processo de socialização do indivíduo em interações sociais”, é possível afirmar que a composição da identidade da pessoa está mais intrinsecamente ligada ao outro do que efetivamente se pode supor.

Cavalleiro (2003, p. 19) também apresenta sua contribuição ao afirmar que “identidade é dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito”, visto que é em sociedade que se compõe como pessoa.

Com base nesses autores, a identidade se compõe e se recompõe no tempo e no espaço social em que se vive, além de seguir o contexto épico, há ainda as transformações proporcionadas por eventos naturais, históricos e sociais que, segundo Dubar (2009), tem um poder extraordinário de provocar mudanças inclusive paradigmáticas nos indivíduos. Assim, é preciso atentar para o fato de que não há identidade fixa e acabada, pois ela é mutável e complacente, e não se pode permitir viver em continuísmos arcaicos que atrofiam uma possível

evolução. E é nesse contexto, contando com a contribuição desses autores, que se pauta a composição dos excertos desta pesquisa no que se refere à constituição identitária.

Diante de tais conjecturas sobre identidade, são apresentadas outras teorias que têm como função corroborar a composição identitária que apresenta certas necessidades ao serem respeitadas e praticadas em sua essência, contribuem para a formação de um indivíduo capaz e apto para conviver em sociedade e preparado para exercer suas funções como cidadãos. Nesse intento, as teorias de Henry Wallon trazem um aporte importante à essa constituição da pessoa, já que ele fomenta a ideia de que o ser humano apresenta três necessidades básicas no seu desenvolvimento – o estímulo motor, o cognitivo e o afetivo – para que se concretize de forma eficiente.

Portanto, fica evidenciado que a afetividade tem um papel fundamental na constituição da identidade de uma pessoa, como afirma Gratiot-Alfandéry (2010, p. 34), apresentando os ditames de Wallon, “destaca-se por demonstrar que aspectos como a afetividade e atividade motoras [...] têm importância decisiva no complexo interior funcional responsável pelo desenvolvimento da criança”. Por esse estudo tratar da composição da identidade numa fase tão delicada, que é o início da vida, se torna um conteúdo superestimado nessa composição.

1.2.2 – Como se constitui a identidade desde o nascimento

Sabemos que o autoconceito dos seres humanos vai se formando desde muito cedo, por meio de seu relacionamento com o mundo e com as outras pessoas. As opiniões dirigidas a partir de uma perspectiva negativa serão uma forte contribuição para a formação de uma imagem distorcida de seu valor (CAVALLEIRO, 2001, p. 154).

Para Dubar (2005, p. XXV), a identidade de uma pessoa começa a se formar desde o seu nascimento, “a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida”, além disso, o autor afirma que “o indivíduo jamais a constrói sozinho”.

Partindo dessas afirmações, se o ser humano começa a compor sua identidade na infância quando sua existência se consolida pela relação de dependência a outrem, esse outro terá uma grande importância na composição dessa identidade. Entende-se que este “outro” pode ser concretizado nas figuras dos familiares mais próximos, sejam eles consanguíneos ou não e pelos cuidadores que terão – a responsabilidade de atender este ser humano em espaços alheios

ao grupo familiar, como no caso de educadores da Creche, os professores de Educação Infantil que atendem as crianças bem pequenas nos espaços escolares de um CEI.

Na verdade, vários processos são desencadeados para composição de um ser humano desde que ele nasce e vários são os autores que dissertam sobre esse desenvolvimento. Cada um apresentando o desenvolvimento sob uma perspectiva. A teoria walloniana apresenta um desses processos com sua teoria ao determinar que desde o nascimento, o ser humano passa por várias fases, categorizadas pelo autor como estágios do desenvolvimento. Assim como a teoria de Dubar, a teoria de Wallon apresenta um olhar pela égide dos estágios do desenvolvimento que se inicia desde o momento do nascimento, vai se constituindo no decorrer da vida e se renovando e se recompondo a cada etapa, considerando que o indivíduo apresenta, em cada fase da sua vida, uma espécie de necessidade sendo evidenciada com maior ou menor intensidade de acordo com a demanda do momento.

Com os estágios do desenvolvimento, Wallon contribui grandemente para o entendimento de como a pessoa é forjada e composta no decorrer do tempo. De acordo com Almeida e Mahoney (2005), cada fase apresenta suas peculiaridades na construção do indivíduo. Assim, como este estudo é focado na Primeiríssima Infância, de zero a três anos, evidencia-se, prioritariamente, o estágio impulsivo-emocional – de zero a um ano; e o sensório motor e projetivo – de um a três anos. O primeiro estágio, que é a fase da impulsividade, se inicia ao nascer e vai até os 3 meses. Nesse período, a criança reage aos estímulos externos com movimentos descoordenados. Suas principais aprendizagens giram em torno do conhecimento de “o que sou?”, utilizando como recurso para esse entendimento a fusão com o outro. O estágio emocional, que vai dos três meses a um ano de idade, é o período em que a criança apresenta funcionalidade motora e afetiva.

Os estágios sensório-motor que vai dos 12 aos 18 meses e no projetivo dos 18 meses a três anos é o momento em que a criança começa a caminhar, a falar e apresenta movimentos intencionados, voluntários, coordenados e orientados conforme uma intenção específica, assim, inicia sua comunicação simbólica e começa a dar significados aos símbolos⁷ da sua cultura, seguido da exploração sistemática do real: pegar, montar, desmontar, nomear, identificar e localizar. Nessa fase, a criança apresenta movimentos projetivos em que aprende pela imitação, pois as principais aprendizagens dessa fase é: “eu sou diferente dos objetos”. A criança utiliza

⁷ “O símbolo é uma ferramenta humana para pensar e agir, e simbolizar, nada mais é do que criar um símbolo para as convenções sociais”, trecho extraído do texto: Cultura, Culturas – Ciência, relações humanas, símbolos e comunicação, de autoria de Ludmila de Moura (2015). Acesso em 12 de jul. 2019. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/LudmiladeMoura/aula-4-cultura-e-comunicacao-simblica>.

como recursos para a sua aprendizagem o contato com diferentes espaços, situações e pessoas e a busca de respostas aos seus questionamentos.

A partir da teoria walloniana, pode-se entender que no processo de desenvolvimento há necessidades desencadeadas pela fragilidade do ser humano ao nascer e, como afirma Abreu (2019, s.p.): “As interações emocionais devem se pautar pela qualidade, a fim de ampliar o horizonte da criança e levá-la a transcender sua subjetividade e se inserir no social”. Nesse sentido, cada fase apresenta uma estrutura característica, o que indica que em cada um desses momentos a pessoa tem uma necessidade, física-cognitiva-afetiva, e isso determina que na composição da identidade, se um dessas necessidades é deixada de lado, o desenvolvimento fica defasado, comprometendo assim, a formação plena de um indivíduo.

Ao abordar esses estágios, fica evidente a necessidade da afetividade na constituição do ser humano nas primeiras fases da vida. Para os profissionais que trabalham com as crianças, é preciso que tenham um olhar atento e compreensivo sobre a questão das afetações que estão sempre presentes em cada gesto, olhar e cuidado, e leva à afetação tanto sobre quem está cuidando, quanto de quem está sendo cuidado.

Outros autores que também apresentam teorias sobre o desenvolvimento humano, como Freud (2019), Piaget (2019) e Erik Erikson (2010), por exemplo, trazem uma abordagem bastante apropriada para a Educação. Em Piaget (2019), o desenvolvimento humano é apresentado olhando pela ótica da aprendizagem; Freud (2019) conduz a um entendimento mais claro das necessidades do corpo e da mente para a composição plena do indivíduo; e Erik Erikson (2010) aborda o desenvolvimento psicossocial, que trata dessa constituição do sujeito em contato com a sociedade: “começa a construir sua teoria psicossocial do desenvolvimento humano, repensando vários conceitos de Freud sempre considerando o ser humano como um ser social, antes de tudo, um ser que vive em grupo e sofre a pressão e a influência deste” (RABELLO; PASSOS, 2019, p. 2).

Nessa perspectiva, o ser humano envereda em seu desenvolvimento completamente envolvido e influenciado pelo seu grupo sociocultural e, sendo assim, as marcas que são deixadas na identidade deste Ser estão além do biológico, do lógico e do cognitivo, são marcas deixadas pelo convívio, por crenças, conceitos e preconceitos inferidos pelo outro ser social.

Fazendo uma interlocução ao que Wallon preconizou na teoria dos estágios de desenvolvimento, destaca-se em Marc (2005 apud PLACCO; SOUZA, 2010, p. 83-84):

O sentimento de identidade resulta de um processo evolutivo que se origina especialmente na infância; esse processo não se faz sem crise nem rupturas. Pois, para chegar a um sentimento de plenitude e de equilíbrio, a criança deve

se adaptar constantemente a transformações que ocorrem no plano do crescimento biológico da mudança genital e da socialização.

Tanto na teoria walloniana, quanto na teoria de Marc, a composição de um Ser é resultante de um processo evolutivo iniciado na infância em que a pessoa deve se adaptar a constantes transformações que ocorrem nos planos biológico, psicossocial e emocional.

Bassedas, Huguet e Soler (1999, p. 43) apresentam sua perspectiva das fases do desenvolvimento humano, assim como Wallon, categorizando-as em três grandes áreas: área motora que engloba tudo que se refere à capacidade de movimento do corpo; área cognitiva, como a capacidade de compreender o mundo e atuar nele, fazendo uso da linguagem; e a área afetiva que diz respeito ao equilíbrio pessoal, em sentir-se bem consigo mesmo. Para essas autoras, “todas as crianças, ao nascer, estão imersas em um ambiente de estima, afeto, proteção e cuidado que é essencial para o estabelecimento das primeiras relações e, portanto, para o crescimento físico e o desenvolvimento de todas as capacidades”.

Esclarecem, ainda, que “em meio a esses códigos que gradativamente, a criança vai identificando, cria-se uma sequência de fatos que se repetem e que são fundamentais para que a criança crie uma série de esquemas mentais das pessoas com as quais habitualmente mantém um estreito vínculo de relacionamento” (p. 43). Reforçando, com isso, a ideia de que nas relações estabelecidas entre criança e as pessoas que a cercam há uma necessidade afetiva e protetiva, que é ponto determinante na composição de um ser. Quando a criança se vê em um espaço completamente novo e com pessoas estranhas, faz-se necessário um atendimento realmente acolhedor e aconchegante para que a esta não seja imputada uma ruptura afetiva trazida do seu lar, em detrimento de seu desenvolvimento cognitivo e relacional, ou mesmo pela necessidade que essa família apresenta ao abrir mão dos cuidados no próprio lar, para atender as necessidades básicas da família por meio do trabalho.

Alguns excertos retirados do texto *Educação infantil: fundamentos e métodos*, de Oliveira (2007), também dão a sua contribuição quanto ao desenvolvimento humano, afirmando que:

[...] mais do que condição biologicamente determinada, a definição de infância, adolescência, idade adulta ou velhice é uma decisão política feita de forma própria em cada cultura. Tais períodos do desenvolvimento humano são objetos de narrativas culturais que envolvem aspectos ideológicos (p. 123).

Complementa a autora:

[...] historicamente, diferentes concepções acerca do desenvolvimento humano têm sido traçadas na psicologia. Elas buscam responder como cada

um chegou a ser aquilo que é e mostrar quais caminhos abertos para mudanças nessas maneiras de ser, quais as possibilidades de cada indivíduo para aprender (p. 125).

Wallon, no entendimento de Oliveira (2007, p. 139-140), é um teórico que dá um valor bastante amplo à questão da afetividade na composição de uma pessoa, principalmente em processos educacionais. Nesse estudo que busca compor uma trajetória identitária que tenha como base o afeto, o respeito e valorização do ser humano, independentemente de sua origem, etnia ou classe social, explorar a teoria walloniana reforça o entendimento de que “o estabelecimento de vínculos entre a criança, o professor, os colegas e os objetos de conhecimento é possibilitado ou dificultado pelo afeto, que suscita motivos para a ação”.

Além disso, Cavalleiro (2001, p. 155) complementa dizendo que “todos os seres humanos necessitam de afetividade. Todavia, para crianças e adolescentes, isto é imprescindível no processo de aprendizagem. Se durante a formação houver negligência quanto ao afeto, provavelmente na vida adulta haverá dificuldade de relacionamento social”. Diante disso, é preciso crer que um dos motivos que pode levar um educador a dispensar determinado tipo de tratamento a uma criança está pautada na afetividade ou na falta dela.

Almeida (2012, p. 95), com base nas concepções do Plano Langevin-Wallon, diz que:

[...] como a teoria enfatiza, a pessoa com as dimensões cognitiva, afetiva e motora integradas e se nutrindo mutuamente, o professor deve basear sua ação fundamentado no pressuposto de que o que o aluno conquista no plano afetivo é um lastro para o desenvolvimento cognitivo, e vice-versa.

Descrevendo Wallon, Gratiot (2010, p. 71) enfatiza que é positivo, para composição mental da criança pequena, ela ser envolvida por influências afetivas, nesse sentido, explica que:

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mais precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico.

Nesse contexto de valorização da afetividade, faz-se necessário compreender que à medida que uma criança pequena chega pela primeira vez no espaço escolar de Creche, ela apresenta uma necessidade afetiva inerente.

Retomando as Orientações Curriculares da Educação Infantil, Oliveira (2007, p. 30) apresenta alguns excertos como: “as crianças desde bebês, constroem relações afetivas com os adultos que lhes cuidam [...]” e o professor “especialmente o que trabalha nos berçários, mas também os que atuam com as demais faixas de idade, é uma figura de referência para a criança”. Para esta pesquisadora, o que está em evidência, num processo de aprendizagem com crianças pequenas, é que a afetividade tem um espaço bastante significativo, no entanto, alguns profissionais acabam por desconsiderar esse fato, buscando apenas a prática profissional sem “envolvimentos”. O que nos parece incoerente com a tarefa, mas trata-se de atitudes mais comuns do que se supõe.

Por esses termos, alguns estudiosos apresentam situações que demonstram atitudes de distanciamentos e desconsideração da necessidade da criança, desencadeados por motivos nem sempre convencionais ou de característica pessoal do professor, pois, muitas vezes, esse distanciamento é provocado por outras circunstâncias, referentes, por exemplo, ao fenótipo da criança, que se apresenta “desagradável” aos olhos de alguns, o que provoca certa rejeição. O que é demonstrado por Bento (2012, p. 54), referindo-se à pesquisa realizada por Oliveira (2004), na composição da sua Dissertação de mestrado:

O trabalho de Oliveira⁸ realizado em uma creche, na sala de berçário, descreveu a forma de tratamento das educadoras dos bebês negros. A dissertação apontava a diferença de tratamento entre os bebês: quando a criança era negra, ficava pouquíssimo tempo no colo das professoras, diferentemente da criança branca e, ao mesmo tempo, ocorria uma forma pejorativa de tratamento dada a essas crianças; cada criança negra era acompanhada de um apelido (BENTO, 2012, p. 54).

Essa são afirmações recorrentes em vários outros estudos, o que encaminha ao entendimento de que, sendo a afetividade um dos itens fundamentais para promover o bom desenvolvimento da pessoa, como teoriza Wallon, muitas crianças negras, desde a mais tenra idade, começam seu desenvolvimento com um setor comprometido, como Bento (2012, p. 56) assevera no trecho “a socialização que se inicia na família e se amplia com o convívio escolar, ao invés de ser uma experiência positiva no desenvolvimento da criança negra, acaba sendo um fator negativo na constituição de sua autoimagem”.

Ainda que se entenda que há vários fatores que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo e que este recebe influências desencadeadas por eventos históricos, desequilíbrios naturais e relações sociais, ao olharmos para um ser humano, numa microestrutura de

⁸ OLIVEIRA, F. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? [Dissertação de mestrado]. São Carlos: UFSCar. 2004.

convivência, fica claro que é nas relações mais próximas que a identidade se compõe e se modifica de acordo com a forma como este se relaciona socialmente com seus grupos mais íntimos. Assim como afirma Sanches (2019, p. 23), “O professor é construtor de identidades humanas. Não é o único, mas ele contribui efetivamente para isso. As marcas que deixa nesse processo vão se materializar para o restante da vida do outro”; os professores, portanto, têm papel fundamental nessa composição.

1.2.3 – Composição da identidade na diversidade

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.

(NELSON MANDELA)

A diversidade existente entre as espécies talvez seja uma das mais belas formas de representação da natureza. É na diferença que podemos nos reconhecer como um Ser único entre nossos semelhantes; no entanto, essas diferenças que são visíveis entre as pessoas estabelecem relações, por vezes, distorcidas, à medida que são pautadas por uma relação de poder. A diferença determinada biologicamente é utilizada como desculpa para promover a diferenciação entre os indivíduos, o que leva a se desenvolver o sentimento de superioridade de uns sobre outros.

Quando pensamos numa perspectiva inclusiva, é pertinente a ideia de que “diferença não significa desigualdade” (SANCHES, 2019, p. 22), é apenas a condição humana de sermos diferentes para nos identificarmos como seres exclusivos.

Para Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 92), “a diversidade tem um caráter universal, pois é uma síntese que totaliza as diferenças, ou seja, as diferenças e as diversidades se configuram como cultura que, por esta via, podem então ser trocadas”; além disso, Abramowicz e Rodrigues (2013, s/p) afirmam que,

Se, por um lado, a utilização desse conceito pode revelar o surgimento de uma inflexão do pensamento social,² por outro, a imprecisão ou seu uso indiscriminado pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades.

Sendo assim, não podemos colocar os dois conceitos em um mesmo bojo de interpretação, pois, enquanto o termo diversidade direciona o nosso olhar para a questão étnico-racial apenas como uma situação de modalidades diferentes de pessoas que estão em pé de igualdade na sociedade, a diferença separa hierarquicamente as pessoas pelas suas características físicas, potencialidades, limitações físicas e cognitivas, discriminando-as e/ou inferiorizando-as. E sob essa visão, Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 93) enfatizam que:

A narrativa da nação diversa, de um povo diverso, gera materiais didáticos no campo da educação e não sabemos mais se falamos de raça ou de cultura ou de desigualdade social, ou de diferença. Assim ficamos em um campo nebuloso onde se obscurecem as diferenças, e também as desigualdades. De maneira que esta espécie de outro onde foram colocados e excluídos os diferentes, os racializados, colocados no lugar da doença e/ou do desvio e tratados como inexistentes, incivilizados, bárbaros, estranhos são de alguma maneira recapturados por uma rede denominada diversidade, e incorporados, ou melhor, incluídos, de forma que a diferença que anunciam não faça nenhuma diferença.

E isto nos remete, ainda, à questão da diferença como potencializador da desigualdade. Nesse sentido, falar da constituição de uma pessoa pela perspectiva étnico-racial, nesse momento do texto, tem a intenção de mostrar as demandas e as dificuldades a que um indivíduo está exposto e o quanto os espaços sociais frequentados por ele influenciam – positiva ou negativamente – nessa composição, pois para estas autoras “a diferença vai de encontro às identidades, já que tem por função borrá-las” (p. 92). Um desses espaços é a Escola, que nesta pesquisa corresponde ao espaço escolar da Creche, que atende crianças de zero a três anos.

Falando sobre a criança pequena, Almeida (2012, p. 92) explica que para a criança na faixa-etária de zero a um ano, “o meio tem que se apresentar principalmente afetivo. A criança demanda uma afetividade que se expressa pelo toque, pela modulação de voz, pelo olhar encorajador”. Essa citação nos remete a uma questão bastante polêmica entre professores que efetivamente se consideram éticos, respeitosos e inclusivos, mas nas atitudes do dia a dia (na escola) não percebem que em pequenos gestos ele está sendo permissivo e perpetuador com e do racismo.

Seus silenciamentos, à medida que não advertem os que praticam o racismo, acabam corroborando com esse tipo de ação e demonstrando seu próprio racismo velado, o que Cavalleiro (2003) confirma ao analisar as atitudes das professoras observadas no cotidiano escolar, para a composição da pesquisa que deu origem ao livro “do silêncio do lar, ao silêncio escolar” (p. 10).

Essas situações de discriminação, ocorridas na presença de professores, sem que estes interferissem, chamaram minha atenção. Os educadores não perceberam o conflito que se delineava. Talvez por não saberem lidar com tal problema, preferiram o silêncio. Também me questioneei sobre a possibilidade desse silêncio decorrer do fato de esses profissionais compactuarem com as ideias preconceituosas, considerando-as corretas e reproduzindo-as em seus cotidianos (p. 10).

Para este autor:

O modo como essas educadoras concebem o cotidiano escolar e as relações interpessoais nele estabelecidas dificulta a percepção dos conflitos étnicos e, inclusive, a realização de um trabalho sistemático que propicie a convivência multiétnica, já que para elas esses problemas inexistem. Afirmam que as crianças nessa faixa etária ‘não percebem as diferenças étnicas’ e, se isso ocorre, ‘não se importam com elas’. Soma-se a isso a ideia de que tratar desse tema é algo desnecessário e enfadonho (p. 46).

Isto posto, torna-se compreensivo que compor a identidade em uma situação de diferenciação é uma tarefa extremamente difícil, à medida que além de todas as demandas e as dificuldades que é crescer e vencer todos os desafios que o processo apresenta, crescer como uma pessoa envolvida por estigmas, cercada de termos pejorativos e associações às situações negativas, demanda um esforço tão grandemente estressante que o povo negro, em muitas situações, desiste de lutar e toma como “pertencimento” (DUBAR, 2005, p. 137) os estigmas que lhes são atribuídos, ainda que essa não seja a ideia que a pessoa tenha de representação para si.

As ações discriminatórias e a prática de racismo são recorrentes no Brasil desde o período colonial, quando os negros foram trazidos da África para serem escravos e o índio arrancado do seu habitat, tratados como selvagens que necessitavam ser domados e catequizados pelo colonizador. Após tornarem os negros livres da escravização e perceberem que o índio não poderia ser “domado”, o racismo foi tomando novas formas com o passar do tempo, culminando na atualidade com um “jeito brasileiro” de praticá-lo, caracterizado por piadas e brincadeiras de mal gosto, veladas em olhares e sorrisos que não dizem abertamente o que se sente, mas que provocam rejeições e atitudes discriminatórias, que humilham e massacram a autoestima. Estes são estigmatizados por conta da cor da pele, o que provoca nas pessoas negras, muitas vezes, a desistência por lutar pela corrida da ascensão na sociedade, preferindo até mesmo ficar no anonimato para não se verem associados às negatividades, já que coisas ruins, normalmente, são associadas à cor preta.

Um estudo feito na cidade de São Paulo, em 2007⁹, traz resultados indicativos da proporcionalidade entre população total e população educacional versus raça/etnia, como mostram os dados a seguir:

No dia 14 de novembro de 2007, a Fundação IBGE divulgou, por meio de seus indicadores sociais, que a população do Município de São Paulo era estimada em 10.886.000 de pessoas. Deste total, 67% (ou 7.293.620 de pessoas) eram brancos e 30% (ou 3.565.800), negros¹⁰. Embora a cidade de Salvador, no estado da Bahia, seja proporcionalmente considerada a capital negra do Brasil, em termos absolutos São Paulo é a cidade brasileira com maior número de negros. [...]. Um mês antes, a Secretaria Municipal da Educação, com dados colhidos pelo Centro de Informática da Assessoria Técnica de Planejamento (ATP/CI), divulgara que quase 936.000 educandos estavam sob a responsabilidade do município paulistano, distribuídos nas seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, 407.589 educandos; Ensino Fundamental, 525.367; e Ensino Médio, 2.953. Em todas as modalidades, os educandos negros (pretos e pardos) representam mais de 50% do total dos alunos matriculados. Outro dado importante é de que, ao se fazer o recorte de gênero, as educandas perfazem também 50% do universo do ensino municipal. Portanto, as temáticas cor/etnia e gênero requerem um olhar atento relativo aos projetos pedagógicos e curriculares. [...]. Quando se considera que, do total dos educandos matriculados na rede de ensino municipal paulistana, aproximadamente 230.000 não declararam sua cor, talvez tenhamos um indício de que a autoestima seja um entre outros fatores que favorecem comportamentos nem sempre adequados ao desenvolvimento sadio de jovens e adolescentes. Muito provavelmente, por trás destes números, estão aqueles educandos que só sentam na última fileira da sala de aula e são pouco receptivos a atividades participativas. Muitos são estigmatizados em função da sua cor de pele e preferem ficar no anonimato, na quase invisibilidade de ser (SÃO PAULO/SME, 2008, p. 11).

Várias foram as ações impetradas nos anos 2000 para que essa estrutura sofresse alterações, levando à criação do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo¹¹, sendo um dos instrumentos instituídos o documento *Orientações curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-racial*, publicado em 2008, que teve como propósito promover o “fortalecimento de uma educação antirracista e plural” (SÃO PAULO/SME, 2008, p. 12).

Além disso, este documento traz uma proposição sobre auto reconhecimento perante o grupo social, do qual fazemos parte:

⁹ Este trecho datado de 2007, tem por objetivo estabelecer a relação dos dados coletados pelo IBGE à época, com as ações que seriam impetradas, em uma tentativa de promover ações afirmativas contra a situação de baixa autoestima que os negros e pardos apresentavam à medida que não se autodeclaravam como tal.

¹⁰ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a categoria “negro” engloba pretos e pardos.

¹¹ O programa tem como objetivos principais contribuir para a reflexão e a discussão sobre o que os educandos precisam aprender relativamente a cada uma das áreas de conhecimento e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Os institutos de pesquisa, dada a influência da ideologia do branqueamento fenotípico, psíquico e da mestiçagem cultural e, atualmente, da ideologia do enegrecimento político, devem confrontar o auto-reconhecimento ao reconhecimento social, pois a identidade de cada um de nós é sempre construída a partir das relações que temos, da história que carregamos, da cultura que possuímos e dos lugares sociais e políticos que ocupamos (SÃO PAULO/SME, 2008, p. 34).

É nesse contexto de constituição identitária – em que cada um é constituído a partir das relações – que buscamos força e identificação com nossos pares e semelhantes para nos construirmos efetivamente.

Além dessa proposição, Bento (*in* CARONE & BENTO, 2014, p. 29) também colabora respondendo a uma questão que, segundo Jodelet (1989) “vem aparecendo em muitas pesquisas da atualidade: o que é que faz com que pessoas que cultuam valores democráticos e igualitários aceitem a injustiça que incide sobre aqueles que não são seus pares ou não são como eles?”, ao que a própria Denise Jodelet responde dizendo:

A explicação desses vieses [...] diz respeito à necessidade do pertencimento social: a forte ligação emocional com o grupo ao qual pertencemos nos leva a investir nele nossa própria identidade. A imagem que temos de nós próprios encontra-se vinculada à imagem que temos de nosso grupo, o que nos induz a defendermos os seus valores. Assim, protegemos o “nosso grupo” e excluimos aqueles que não pertencem a ele (CARONE; BENTO, 2014, p. 29).

Essa contextualização nos remete à tentativa de entender: *O que fazer quando na sociedade em que se vive há uma riqueza de diversidades tão intensa que não se consegue separar “joio do trigo” nesse imenso colorismo que é o nosso país? Sendo assim, como uma criança, resultado dessa miscigenação, busca sua identificação com uma etnia específica, quando muitas vezes ela tem pai branco, mãe negra ou vice-versa? E, para além de identificar-se com uma ou com outra etnia, de que forma os grupos, a família e a escola podem promover nessas crianças o sentido de pertença e autoestima valorizadas, independente da sua origem? E como podemos combater as diferenciações que são feitas entre as crianças dentro do espaço escolar, inclusive pelos adultos que as atendem?*

Ainda que essas perguntas sejam retóricas e possivelmente não serão respondidas nesta pesquisa, tem a intensão de nos provocar a pensar que nesse país, um imenso território povoado por povos advindos dos mais diferentes lugares e etnias, houve também a agregação e o entrelaçamento de vários povos, provocando uma mistura que, quase, não permite distinguir preto, branco e indígena. Nesse contexto, temos uma imensa quantidade de pessoas que por ser o resultado da mistura das etnias branca e preta denominada de *pardas*.

Segundo Weschenfelder e Silva (2018, p. 311) “o pardo é uma cor que resulta do cruzamento entre as raças/etnias brancas e negras: é o símbolo da mestiçagem. Mas os seus usos sugerem a necessidade de ir além desse entendimento”. Pois, para além do que se foi constituindo com a mestiçagem biológica da população, foi-se compondo a estratégia “biopolítica do estado brasileiro”, construindo-se assim a “epistemologização da raça” (p. 314). Ou seja, esse contexto remete à discussão sobre o “branqueamento da população brasileira” como uma forma de limpeza racial:

Na primeira década do século XX, um novo elemento deverá ser considerado nos debates sobre a miscigenação: trata-se da posituação da miscigenação enquanto mecanismo de branqueamento da população. Sonho antigo, aventado por muitos, mas nada sistematizado, o branqueamento enquanto projeto de nação encontra a partir da célebre conferência do diretor do Museu Nacional, Batista de Lacerda, realizado em Londres, em 1911, recebendo status de discurso oficial. A ideia era heterodoxa e invertia o que até então estava em voga no meio científico. Apostava-se na superioridade do sangue branco nos processos de cruzamento racial com a raça inferior, o que deveria levar ao gradual branqueamento da população. Lacerda (1912) previa que em 100 anos o Brasil estaria branco e livre dos negros e índios que, segundo seus cálculos, ao fim deste período já deveriam ter desaparecido (p. 318).

Diante dessas informações e com a ideia do “branqueamento no Brasil”, que vem sendo estudado por vários teóricos como mais uma composição de racialização, segundo Bento (2014 apud CARONE; BENTO, 2014, p. 25), acaba por “funcionar como potencializadoras da reprodução do racismo”, ao considerar que “no Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais”. Entretanto, ao aprofundar-se no estudo do branqueamento, o que se tem é uma outra visão, conforme expressa no trecho a seguir:

Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontada por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite faz uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade social, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (p. 25-26).

Nesse contexto, é possível imaginar que essa miscigenação no Brasil pode parecer positiva à medida que provoca a impressão de um povo que se mistura, despojando-se de

preconceitos, no entanto, o preconceito se perpetua envolvido em silêncios, mascarados em brincadeiras e piadas disfarçadas em discursos tão sutis que provocam o alheamento das pessoas de modo geral, levando-as a afirmar que o racismo não é uma realidade, que não existe no Brasil. Esse equívoco chega ao ponto de até mesmo pessoas diretamente envolvidas não perceberem, de imediato, o que está acontecendo, levando-as, muitas vezes, a só perceberem que estão sendo rechaçadas, rejeitadas e estigmatizadas diante de situações extremas.

Assim como exposto nas Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-racial, Fonseca (2000 apud SÃO PAULO/SME, 2008, p. 33) enfatiza que: “O processo de construção das identidades pessoal, social e étnico-racial é algo dinâmico. Somos uma ‘metamorfose ambulante’, como disse Raul Seixas (1973). Somos seres de desejos, de projetos, de necessidades, de tendências, de possibilidades”. Esse entendimento ajuda a identificar o quanto o processo é complexo, repleto de expectativas e reconstruções, ao mesmo tempo em que se apresenta como um processo delicado, com muitas incertezas decorrentes das muitas relações que precisam ser construídas e cumpridas para a formação de um ser completo.

Ainda citando as orientações curriculares, apesar de a população afro-brasileira levar em consideração as identidades pessoal e social, há que se considerar a identidade étnico-racial “mediada pela violência, pela exploração, pela expropriação, pela desterritorialização de suas terras na África e pela destituição de suas posses na cidade e no campo” (SÃO PAULO, 2008, p. 33). Esse documento deixa clara a urgência em se educar para igualdade.

Além das Orientações curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-racial, instituída na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em vários outros documentos a questão racial foi evidenciada desde então. No Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO/SME, 2015a) nos Padrões de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO/SME, 2015b) e, principalmente, no documento dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO/SME, 2015c). Este documento, por sua vez, aponta uma dimensão direcionada à questão racial e traz uma dimensão direcionada para a questão racial sob o título *Relações étnico-raciais e de Gênero*, além de questões que devem ser bastante observadas e analisadas nas linhas e nas entrelinhas destes ditames, pois apresentam a intenção.

[...] de que as educadoras e os educadores da Educação infantil, possam refletir e construir ações comprometidas com uma educação para todos (as), o que pressupõe diálogos com toda a comunidade escolar, nos momentos de formação e discussão que pontuem o quanto muitas práticas que ocorrem dentro do ambiente educativo têm silenciado ou citado de modo pontual as culturas e conhecimentos produzidos pelas populações africanas, afro-

brasileira, indígenas e dos imigrantes. Além de nos fazer repensar as intencionalidades presentes nos currículos, nas imagens nas paredes, corredores e murais, nas histórias lidas e/ou oferecidas aos bebês e crianças, aos meninos e meninas; nas comemorações/festas que estão presentes no cotidiano das escolas. [...]; Convidamos a comunidade escolar a investigar e refletir sobre e como o racismo tem se perpetuado no espaço educacional e como são valorizadas e representadas as diferentes populações negras, indígenas, brancas e imigrantes e deste modo construir caminhos que orientem o fazer e o pensar da educação para que esta seja, efetivamente, para todos(as) (SÃO PAULO/SME, 2015c, p. 60).

Partindo dessas proposições, é perceptível que o poder público, tendo percebido a dimensão do problema das relações étnico-raciais nas escolas, tenha se mobilizado no intuito de evidenciar a presença de ações racistas e discriminatórias no ambiente educativo, apesar de ser a escola “um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados” (CAVALLEIRO, 2001, p. 149), é perceptível que a escola tem falhado na missão e isso tem perpetuado atitudes de preconceito e racismo nesse espaço.

A identidade, para Dorais (1995 apud MOYLES, 2010, p. 71), “tem a ver com estar ciente do grupo específico do qual fazemos parte em termos de crença, valores, linguagem e práticas”, talvez seja possível se interpor e se impor na busca por encaixe identitário, baseado nos traços culturais em que se está inserido para, assim, se reconhecer como pertencente e aceito no grupo ao qual participa.

Finco e Oliveira (2011 apud FARIA; FINCO, 2011, p. 63) destacam que “tanto as crianças negras quanto as crianças brancas têm suas identidades construídas a partir da categoria raça”, nesse sentido, expõem que “pesquisas sobre as relações entre adultos e crianças e entre crianças, a partir do recorte racial, têm denunciado diversas formas de discursos e práticas segregadoras, que influenciam no desenvolvimento da autoconfiança e autoestima das crianças negras”.

A escola – enquanto espaço de formação, socialização e acolhimento – tem na sua função essencial promover a equidade, valorizar o indivíduo e o respeito pelas diferenças e primar, acima de tudo, pelo pleno desenvolvimento da pessoa. No entanto, ela é um espaço social que, silenciosamente, negligencia as diferenças.

As políticas sociais e educacionais do Brasil exaltam a nossa ‘diversidade criadora’, ao mesmo tempo em que há um silenciamento das diferenças no campo da educação e isto tem significar a construção da heteronormatividade como norma e normalidade e a estética branca como modelo de belo (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 93).

Se essa estrutura ratifica os estereótipos de que as crianças brancas têm um reforço positivo relacionando-as à beleza, qual o reforço que recai sobre a criança negra? Nesse contexto, as identidades vão se constituindo e levando crianças negras a negarem sua própria origem desde cedo, ao que Cavalleiro (2001, p. 156) assevera: “Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das brincadeiras”. São nessas situações que, normalmente, os estereótipos são forjados e/ou validados.

Entendendo estereótipo como a “generalização e atribuição de valores negativos a algumas características de um grupo, reduzindo-os a essas características e definindo os lugares a serem ocupados” (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 68), são esses os lugares destinados às pessoas negras – o que pode justificar a fala de criança negra negando a sua etnia. De acordo com Farenzena (2002), são por meio de posturas como essas que se caracterizam estereótipos que contribuem para o fortalecimento dos preconceitos e, conseqüentemente, para a discriminação e práticas de racismos nesses espaços.

Pensando identidade como “um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito” (CAVALLEIRO, 2003, p. 19), faz-se necessária uma constante discussão e autorreflexão sobre a questão da raça e do racismo. Não se pode mais fechar os olhos e permitir que situações racistas continuem acontecendo com crianças sob nossa tutela:

Não seria demasiado supor que a ausência desse tema no planejamento escolar impede a promoção de boas relações étnicas. O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior (p. 20).

É preciso levantar a voz e não permitir que o silêncio vença e perpetue o descalabro da discriminação racial, colocando em jogo o pleno desenvolvimento da pessoa negra, impedindo que ela possa, por seus próprios méritos, assumir seu papel na sociedade em pé de igualdade com os demais cidadãos sem se deixar ser subjugada, humilhada e ultrapassada.

1.3 – Formação Continuada: Um espaço de mudanças

A experiência, as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, a priori ou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se (JOSSO, 2004, p. 235).

Recorrer a esta autora para embasar a discussão, é trazer inspiração com o seu olhar sobre a formação, decorrente das suas experiências como propulsora em um processo formativo, o que indica que será apresentado, nesse momento do texto, os entremeios, as construções e as desconstruções promovidas em uma proposta formadora. Será descrito como acontece a formação no espaço escolar, com o desenvolvimento do Projeto Especial de Ação, formação obrigatória aos professores que atuam em Centros de Educação Infantil e que acaba produzindo momentos muito interessantes nas Unidades Educacionais.

Diante de um contexto de profissionalização e do processo evolutivo a que está submetida a sociedade atual, com seus imediatismos e com um dinamismo frenético, faz-se necessária uma constante retomada de saberes para atualização e aperfeiçoamento, pois “formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer” (JOSSO, 2004, p. 39). Está implícito nessa premissa que aperfeiçoamentos são necessários e vão, por vezes, muito além do que se supõe como uma necessidade relacionada ao labor. Quando se trata da área da educação, essa atualização apresenta-se de forma latente e necessária para manter o segmento vivo e capaz de acompanhar o processo evolutivo que se estabelece em cada sociedade.

Nessas perspectivas – e em consonância com o que se espera dos profissionais da área da educação, para além de buscar a formação em nome da profissão – Marcelo Garcia (1999) apresenta a formação como “um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa” (p. 19), o que ocorre, normalmente, por iniciativa do indivíduo – seja por uma demanda subjetiva, como a busca por mudança e desenvolvimento pessoal, ou por uma demanda profissional, “como preparação ou capacitação para desenvolver atividades laborais” (FERRÁNDEZ, 1992, apud GARCIA, 1999, p. 20). Assim, a participação de uma formação com temática específica só terá sentido se o aprendente estiver minimamente aberto para formar-se; ainda que seja uma demanda necessária ao ambiente escolar, naquele momento precisa fazer sentido para o docente envolvido no estudo.

Quando Paulo Freire (1987, p. 39) apresenta a ideia de que “ninguém educa ninguém”, revela que é da obrigação de “cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece” (NÓVOA, 2001, apud JOSSO, 2004, p. 15), posicionando assim o indivíduo como protagonista da sua formação e responsável direto pelas conquistas ou fracassos na sua trajetória.

A ideia de que “a formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros” (IMBERNÓN, 2010, p. 11) indica que um professor que busca formação se constitui

profissionalmente e isso independe de conquistas financeiras e outros condicionantes, porque há um benefício real, para além do reconhecimento, que compõe a independência, a autonomia e a segurança, e, para isso, não há recompensa palpável capaz de subsidiar tal conquista.

O conceito de “educação permanente” surgiu, segundo Nóvoa (2001 apud JOSSO, 2004), no final dos anos 60 e início dos anos 70, quando ainda suscitavam críticas ao modelo escolar que, naquele momento, deslocava a formação de uma idade específica (a infância) para todas as idades da vida, de um lugar concreto (a escola) para um conjunto de espaços sociais e culturais. Esse contexto é que nos leva ao termo “formação”, que vai sendo associado às ações com adultos, já que essas têm por objetivo a aquisição de saberes e de “saber fazer” determinado por um processo que é desencadeado por uma necessidade externa (BERBAUM 1982 apud MARCELO GARCIA, 1995).

O “saber fazer” essencial na vida profissional do docente, citado por Josso (2004), concretiza-se na ação, com estudo, aplicação e revisitação da teoria. Por essa concepção, a formação se faz essencialmente importante para o desenvolvimento não apenas da pessoa e/ou do profissional, mas traz mudanças para a instituição e para a sociedade de modo geral. Assim como afirma Sanches (2019, p. 104):

Na minha compreensão a mola-mestra para alavancar a qualidade da educação de um país é o professor. Então, é fundamental se investir, de fato, na formação dos educadores. E não me refiro apenas à formação acadêmica, mas à formação continuada, aquela que vai investigando com eles os seus saberes as suas experiências.

Partindo dessa proposição, é preciso que haja uma conscientização de que a formação continuada é fundamental para a qualificação e a evolução do sistema educacional como um todo, já que todos os envolvidos acabam sendo beneficiados.

Na formação como processos de mudança, segundo Sikes (1992 apud GARCIA, 1999, p. 48), “devem ter necessariamente em consideração aquilo a que temos vindo a denominar de dimensão pessoal de mudança, ou seja, a atenção ao impacto que a proposta de inovação tem ou pode ter nas crenças e valores dos professores”. Acrescenta-se, ainda, que “é necessário entender a mudança e a inovação como um processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional no qual os professores se implicam como pessoas adultas” (p. 49), o que nos remete à questão de que o adulto, para se envolver em um processo de formação que lhe provoque real aprendizagem e mudança, tem que partir do desejo de *querer fazer* - o que, normalmente se expressa partindo de uma necessidade, seja ela pessoal ou profissional. Sendo assim, uma formação imposta pode não suscitar o resultado esperado, pois um efeito

transformador só se concretiza se o formando estiver realmente interessado promover essa mudança em si mesmo.

Seguindo essa visão do adulto que deseja se transformar ou não, faz-se necessário proceder à reflexão sobre o que se estabeleceu na oferta de formação continuada no sistema de ensino municipal de São Paulo, que determinou a obrigatoriedade dos docentes dos CEIs participarem de três horas semanais de formação dentro da escola. Essa formação, apesar de ser um grande avanço para o sistema de ensino de São Paulo, nem sempre atinge o público ao qual é destinado de forma ampla e transformadora, já que o processo de mudança ocorre mediante alguns pontos que influenciam nessa composição.

Clark e Peterson (1986 apud GARCIA, 1999, p. 47), após estudos sobre o pensamento dos professores, anunciam que estes “não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas”. Além disso, Knowles (1984 apud GARCIA, 1999, p. 55) acrescenta:

A aprendizagem do professor deve partir de ou ter em conta problemas e necessidades percebidos pelos próprios professores. O último princípio de Knowles leva-nos à motivação para aprender. Este princípio é sugestivo na medida em que vem confirmar que os adultos aprendem (significativamente) unicamente em função de impulsos internos (gosto por aprender, intenção de conseguir resultados) e não por recompensas externas (no nosso caso, o exemplo mais claro que podemos dar é o da recompensa econômica aos professores por 100 horas de atividades de aperfeiçoamento).

Partindo dessa percepção, é pertinente a análise de que a formação oferecida pelo sistema provoca, por vezes, discussões, reflexões e mudanças efêmeras na prática de alguns educadores, enquanto as reais transformações só vão ocorrer naqueles que estiverem conectados com um desejo interno em aprender – o que é confirmado no trecho “qualquer experiência ocorre numa dada situação, mas nem todas as experiências resultam necessariamente em aprendizagem”, de Merriam e Caffarella (1991 apud GARCIA, 1999, p. 56).

Estes autores acrescentam que existem nove possibilidades de resultados para uma determinada experiência formativa com o adulto. Nas três primeiras há a resposta de não aprendizagem, que é determinada pela **presunção** – quando o sujeito pensa que já sabe, a **não consideração** – que ocorre quando não se tem a possibilidade de resposta, e a **recusa** – que é quando há a rejeição à oportunidade de aprender. Em outras três possibilidades, a pessoa adulta aprende por meio de recurso da memorização, que acaba por: induzir a interiorizar algo

inconscientemente – o **pré-consciente**; praticar uma nova capacidade sem a aprender – a **prática**; e a aquisição e armazenamento de informação – a **memorização**. Por fim, as possibilidades que geram aprendizagem significativa são: **contemplação** – que é pensar no que está aprendendo sem a exigência de um resultado visível; a **prática reflexiva** – caracterizada pela resolução de problemas; e a **aprendizagem experimental** – provocada ao realizar experiências no ambiente.

Por esses termos, o próximo conteúdo trará um pouco de como o Projeto Especial de Ação (PEA) se constituiu e se consolidou no meio escolar como um momento de formação cada vez mais engajado com a responsabilidade de suscitar temas que contemplem a real necessidade de estudo para melhor atender a comunidade dentro e fora dos muros da escola.

1.4 – Projeto Especial de Ação: Formação Continuada no espaço escolar

Para contar a história da formação continuada que ocorre no espaço escolar é preciso voltar no tempo até 1992, quando o Estatuto do Magistério Municipal – a Lei nº 11.229/92 – foi sancionado pela então prefeita de São Paulo, Luiza Erundina. Por se tratar de uma Lei extensa, com mais de 100 artigos, fizemos um recorte para delimitar essa apresentação a alguns pontos do Artigo 76, que melhor representa a iniciação do processo formativo dos professores da Rede Municipal de Ensino:

Art. 76 - Além dos previstos em outras normas estatutárias, constituem dos Profissionais do Ensino:

I - Ter acesso a informações educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos, bem como contar com assessoria pedagógica, que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e a ampliação de seus conhecimentos;

II - Ter assegurada a oportunidade de afastamento, com ou sem vencimentos, para frequentar cursos de graduação, pós-graduação, atualização e especialização profissional, a ser estabelecida em regulamentação própria;

III - Dispor, no ambiente de trabalho, de instalações e material técnico-pedagógico, suficientes e adequados, para que exerçam com eficiência suas funções;

IV - Receber remuneração de acordo com o nível de habilitação, tempo de servido e regime de trabalho, conforme o estabelecido por esta lei;

V - Ter assegurada a igualdade de tratamento no plano administrativo-pedagógico, independentemente de seu vínculo funcional;

[...]

X - Reunir-se na unidade escolar, para tratar de assuntos de interesse da categoria e da educação em geral, sem prejuízo das atividades escolares;
Fonte: Site: Leis Municipais.¹²

O processo de liberação dos professores para participar de formações começa a ser consolidado, como está explicitado de forma mais clara no Capítulo II do presente Artigo, quando diz que o professor deve “ter assegurada a oportunidade de afastamento, com ou sem vencimentos, para frequentar cursos de graduação, pós-graduação, atualização e especialização profissional, a ser estabelecida em regulamentação própria” e no Capítulo X, ao afirmar que aos profissionais de Ensino é constituído o direito de “Reunir-se na unidade escolar, para tratar de assuntos de interesse da categoria e da educação em geral, sem prejuízo das atividades escolares”.

Diante da estrutura apresentada no estatuto, após a aprovação desta Lei, deu-se início a um processo progressivo de introdução de momentos para formação dos professores, tanto fora quanto dentro da Unidade Educacional, abrindo com isso a possibilidade de compor momentos de estudo e discussões sobre as questões que envolvem a escola. Além disso, o referido estatuto estimulava o professor a buscar evolução funcional e automaticamente galgar o plano de carreira por meio da formação, o que fica explícito no Capítulo IV: “Receber remuneração de acordo com o nível de habilitação, tempo de servido e regime de trabalho, conforme o estabelecido por esta lei”.

A partir de então, esse processo foi se aperfeiçoando até culminar com obrigatoriedade de oferta de formação na própria escola, em horário pré-definido e com quantidade de horas também determinadas para cada segmento educacional, que tramita entre os profissionais desde a Educação Infantil até os atuantes no Ensino Médio, sendo essa formação obrigatória a todos os docentes de CEI e opcional entre os Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental (PEIF) e Professores de Ensino Médio (PEM).

Na Educação Infantil, mais especificamente no CEI, essa formação só foi instituída no ano de 2006, por meio da Portaria 938/06 (SÃO PAULO/SME, 2006)¹³ (Anexo A) que consolidou o programa "A Rede em Rede: a Formação Continuada na Educação Infantil".

Além da formação que ocorre na escola, denominada de PEA, os professores e os demais profissionais da educação buscam os espaços de formação além dos muros da Escola que são

¹² Lei Nº 11.229, de 26 de Junho de 1992. Disponível em <https://bit.ly/38Lxuei> Acesso em 10.02.2019.

¹³ Esta Portaria disserta sobre a instituição do Programa “A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil”. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-938-de-15-de-fevereiro-de-2006>. Acesso em 29 de set. 2019.

constituídos pelos órgãos relacionados à educação, como: Sindicatos, Diretorias Regionais de Educação (DRE), Secretaria Municipal de Educação (SME), além das instituições privadas que oferecem curso especificamente direcionados aos professores com o objetivo de promover pontuação para evolução funcional do docente. Há, ainda, as universidades públicas e privadas, que são acessadas pelos professores na busca por aperfeiçoamentos, por meio de segundas graduações, pós-graduação *stricto e latu senso*.

Entendemos esse momento do PEA – que é o momento de formação dos professores que ocorre no espaço escolar – como um avanço que o sistema educacional de São Paulo conquistou ao longo do tempo na luta pela qualificação do profissional da educação e, consequentemente, na melhoria da qualidade da educação paulistana. Assim, é preciso que as Unidades Educacionais elaborem e desenvolvam o PEA, observando alguns critérios gerais e em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Para o desenvolvimento deste Projeto é necessária a elaboração de um documento, de acordo com os ditames da Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014¹⁴, que “Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências”, alterada pela Portaria Secretaria Municipal da Educação - SME nº 1.299 de 13 de fevereiro de 2014¹⁵. O Art. 5º prevê que o registro do PEA deverá conter a identificação da UE, as especificações do Projeto, como nome, data de início e término, número de horas a serem cumpridas durante o ano, dias da semana e horários em que a formação deverá ser realizada. Além disso, é preciso que se defina quem são os envolvidos, a coordenação e demais participantes, no caso dos professores é preciso informar a jornada de trabalho de cada um deles.

No projeto devem constar também a justificativa e a articulação com o PPP, os objetivos, a descrição das fases/etapas, o cronograma de avaliação, os procedimentos metodológicos e os resultados esperados e observados, bem como o acompanhamento e a avaliação semestral, as referências bibliográficas, a assinatura dos participantes, o parecer da Equipe Gestora da UE, o despacho de autorização do Supervisor Escolar e a homologação da Diretoria Regional de Educação.

Com essa estrutura, o PEA é elaborado de forma democrática, contando com a participação dos professores e do Coordenador Pedagógico. Normalmente elege-se um tema que seja relevante para a escola e para a comunidade, ou seja, que contemple os conhecimentos

¹⁴ Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-901-de-25-de-janeiro-de-2014/detalhe>. Acesso em 14 de set. 2019.

¹⁵ Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-1299-de-14-de-fevereiro-de-2014>. Acesso em 14 de set. 2019.

para os profissionais e que apresente possibilidades de mudanças pessoais e nas práticas pedagógicas na Unidade, promovendo a reestruturações na organização escolar.

Os CEI têm a liberdade de escolher em quais dias e os horários os PEAs serão ministrados, desde que sejam realizados no período de uma hora por dia para cada agrupamento de professores, distribuídos em três dias da semana de livre escolha do grupo.

Esse momento deve ser direcionado exclusivamente para a formação, que pode ser desenvolvida de acordo com as determinações elaboradas, à priori, pelo coordenador juntamente com o grupo. Os conteúdos escolhidos para serem estudados serão ministrados de acordo com a dinâmica decidida no momento da composição do projeto. Assim, podem ocorrer por meio de leituras e reflexões de textos (por vídeos, trocas de experiências, discussões e reflexões), além de outros meios explorados e decorrentes da criatividade do formador e em consonância colaborativa com os professores, por solicitação destes.

Todo o período de formação deve ser registrado em atas, que normalmente contam com a participação de todos os componentes do grupo para o cumprimento dessa tarefa – cada dia de PEA pode ser registrado por um (a) professor (a); no entanto, essa ação é decidida democraticamente pelo grupo.

Dessa forma, o PEA constitui-se um espaço de formação que tem o papel norteador das aprendizagens dos professores em relação às necessidades profissionais e culturais, bem como das necessidades da Unidade Escolar. É nesse contexto em que as discussões sobre assuntos como racismo, preconceito, questões de gênero e outros podem suscitar transformações ou, no mínimo, lançar subsídios para uma reflexão sobre as concepções e as ações dos professores.

II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

[...] *Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.* [...].¹⁶

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa. Assim como traz a epígrafe, é o momento da “edificação” do estudo em que o pesquisador a constrói e termina sendo construído nessa composição. Trazemos a metodologia utilizada, partindo das descrições contextualizadas dos sujeitos e do ambiente de origem destes.

Essa investigação é realizada na perspectiva de uma pesquisa com abordagem qualitativa, entendendo que “permite apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural”, conforme Tikunoff e Ward (1980 apud ANDRÉ, 1983, p. 66). Essa escolha foi feita em razão de se tratar de um estudo com pessoas em um contexto real, no qual esses sujeitos são protagonistas do processo de formação e, portanto, devem ser valorizados nesse contexto e suas peculiaridades respeitadas.

Nessa perspectiva, a pesquisa busca inspiração nos ditames de Biklen e Bogdan (1994 apud MARTINS, 2006), que discutem que “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47), e que “para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (p. 48). Com base nesses autores, é pertinente a ideia de que a contextualização é fundamental na composição de um estudo com base qualitativa.

A análise dos dados produzidos, obtidos em questionário eletrônico com questões objetivas e subjetivas, e de grupo de discussão. Como afirma Moraes (2003, p. 193), “é impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela. Diferentes teorias possibilitam os diferentes sentidos de um texto. Como as próprias teorias podem sempre modificar-se, um mesmo texto sempre pode dar origem a novos sentidos”. Essa análise foi realizada à luz das teorias expostas, como forma de dar autenticidade e credibilidade aos achados desse trabalho. Nesse sentido, o autor afirma ainda que, “todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras” (p. 192), cabendo ao pesquisador buscar recursos de análise e base teórica consistente para que a pesquisa seja feita da forma mais idônea possível.

¹⁶ MORAES, V. **O operário em construção**. Disponível em <https://bit.ly/2PmCwWG> Acesso em 10.02.2019.

Seguindo pelo prisma de uma análise de dados que busca autenticação teórica, fez-se necessário que os dados fossem organizados em categorias. Segundo Moraes (2003, p. 13), “categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo”. Assim, seguir essa lógica tornou a análise coerente e consistente diante dos excertos obtidos com o questionário e o grupo de discussão.

Nessa proposta sugerida, a pesquisa foi realizada com professoras da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que atuam em Centros de Educação Infantil (CEI), atendendo crianças de zero a três anos de idade. São professoras de duas (02) Unidades Escolares situadas em regiões periféricas desta cidade. Os dados foram produzidos por meio de questionário eletrônico, estruturado com questões objetivas e subjetivas, e respondidos por 15 professoras destas UEs. Já o grupo de discussão contou com a participação de sete professoras dessas mesmas Unidades.

2.1 – Caracterização dos espaços da pesquisa

Nesta pesquisa, as escolas estão nomeadas como CEI Oswaldo Faustino e CEI Joaquim Barbosa¹⁷, duas personalidades negras que foram escolhidas devido aos seus feitos, os quais consideramos propulsores de representatividade para o povo negro. Detalhes das personalidades estão disponibilizados no apêndice D.

As duas creches estão situadas na Zona Leste de São Paulo. O CEI Oswaldo Faustino encontra-se em uma região de fácil acesso, há cerca de uma hora do centro da cidade de São Paulo (utilizando transporte público). É um CEI de pequeno porte, construído há mais de 30 anos e apresenta espaços físicos bastante precários. Por ser uma Unidade bem localizada e estar situada em um bairro que está em pleno desenvolvimento e em uma avenida de grande circulação, é bastante cotada por professores que entram em remoção, no entanto, os professores dessa creche costumam permanecer por muitos anos, de modo que há baixa rotatividade de professores.

Nessa Unidade, normalmente a quantidade de classes se modifica a cada ano: em um ano, ela atende oito turmas; no ano seguinte, atende nove turmas, de forma que é necessária a contratação de um professor para lecionar nessa turma extra. Como depende de demanda anual,

¹⁷ Nomes fictícios, utilizados para preservar o anonimato dos CEIs que fizeram parte da pesquisa.

em certos anos alguns professores ficam como excedentes. Até o ano de 2018, oito professores, com aproximadamente 30 anos de efetivo exercício, se aposentaram e isso provocou uma renovação de pessoal na escola, inclusive com a mudança total da gestão. É possível, portanto, dizer que a escola está de cara nova, com um quadro renovado e passando por grandes transformações.

O CEI Joaquim Barbosa está situado em uma região mais no extremo da Zona Leste, construído recentemente e inaugurado no final do ano de 2013. Pode ser categorizada como uma Unidade de grande porte, pois a estrutura do prédio é uma réplica de um prédio do Centro Educacional Unificado (CEU), atendendo os níveis de ensino desde a creche até os anos finais do Ensino Fundamental. Porém, se diferencia do CEU por não contemplar espaços culturais e esportivos, portanto, essa estrutura escolar é chamada apenas de Complexo Educacional.

Essa escola apresenta uma característica que a diferencia muito do CEI Oswaldo Faustino, que é a rotatividade muito intensa de professores. Acreditamos que os motivos dessa movimentação girem em torno da questão da vulnerabilidade da escola e das pessoas que a frequentam e da grande incidência de roubos no bairro. Além disso, por ser um espaço muito grande e de fácil acesso no que se refere a invasões, a Unidade já foi invadida por homens armados em fuga, com tiroteio nos arredores; há uma recorrência de situações perigosas que provocam estresse constante entre os funcionários.

O piso térreo do CEI Joaquim Barbosa é formado por 10 salas de referência, atendendo a um contingente de 244 crianças, com uma demanda – em média – de 48 professores, sendo 40 professores regentes de classe e oito (08) em situação de módulo. Com isso, a escola apresenta peculiaridades que demandam um trabalho intenso e dinâmico por parte de todos para que funcione bem.

Diante das características de rotatividade dos professores que se apresentam nos dois CEIs, é importante salientar que esse fenômeno – que também ocorre em muitas outras escolas – é um provocador de descontinuidades formativas. Diante da ideia do que fora tomado como necessidade formativa por um grupo em um ano, se houver a necessidade de continuação no ano seguinte, corre-se o risco de, na perda de alguns professores, ficar preso em um iniciar constante, já que é preciso agregar aqueles que entram no lugar daqueles que saem.

2.2 – Sujeitos da pesquisa

O grupo de professoras¹⁸ que compõe os sujeitos desta pesquisa é remanescente de dois CEIs e foram participantes da formação continuada por meio do PEA, nos anos de 2017 e 2018. Essa formação foi ministrada pela própria pesquisadora e abordou o tema étnico-racial, motivo pelo qual estas professoras foram convidadas para participarem como sujeitos desta pesquisa

O convite às professoras foi feito pessoalmente, devido à proximidade da pesquisadora com as duas equipes. Por se tratar de uma pesquisa que busca analisar uma questão subjetiva referente à mudança pessoal, as professoras do CEI Joaquim Barbosa foram convidadas independentemente da relação vincular com a instituição, até porque algumas delas já não estavam mais atuando na CEI.

Assim, foram convidadas pessoalmente e receberam a confirmação do convite e link do questionário por meio de mensagens eletrônicas (pelo aplicativo de telefone WhatsApp).

As autorizações para participação na pesquisa e utilização dos dados foram enviadas por e-mail, assinadas e devolvidas pessoalmente ou por carta, conforme modelo Apêndice A. As professoras do CEI Oswaldo Faustino foram convidadas e assinaram as autorizações pessoalmente, devido à convivência diária da pesquisadora com o grupo de professoras.

Quanto ao questionário, o link foi enviado via WhatsApp e e-mail. Como a adesão era espontânea, o controle da quantidade de respondentes foi bastante acirrado. Fez-se necessário um acompanhamento constante para que o número de participante não passasse de 15. Assim, quando se atingiu o objetivo, o questionário on-line foi encerrado para o recebimento de respostas.

Quanto à participação voluntária dessas professoras neste projeto de pesquisa, é possível fazer uma observação sobre os motivos que levam os indivíduos a participarem de uma pesquisa que demanda tempo (físico), habilidades e exposição de opiniões que permeiam a subjetividade: as participantes têm, de certa forma, um vínculo (que é por vezes afetivo) com a pesquisadora e com as professoras entre si, mas que também há uma preocupação com a causa, que é social, cultural e de luta por uma sociedade melhor.

Diante dos excertos da pesquisa realizada por meio do questionário, as professoras têm idades entre 26 e 60 anos, sendo a faixa etária de 41 a 45 anos a de maior incidência. A maioria está no cargo atual entre cinco e 10 anos e 31% delas estão no cargo há menos de cinco anos.

¹⁸ Percebendo que o grupo participante da pesquisa, tanto das respondentes do questionário quanto das participantes do grupo de discussão, foi composto totalmente por mulheres, optamos por nos referirmos ao grupo sempre usando termos no gênero feminino.

Quando se trata de tempo de atuação no magistério, a maioria (12 respondentes) tem entre 10 e 25 anos de atuação na educação, sendo que destas apenas quatro têm entre 20 e 25 anos na área. São professoras bastante experientes.

No que se refere à formação, as professoras pesquisadas são em sua maioria pedagogas e metade delas é pós-graduada (*lato sensu*). Quase 60% delas afirmam que costumam participar constantemente de cursos oferecidos pela Rede e pelos Sindicatos, sendo que as demais participam esporadicamente desses cursos. Tais dados nos indicam que é um grupo preocupado com a formação continuada e engajado com o aperfeiçoamento profissional.

Dentre as perguntas feitas, há uma questão sobre a autodeclaração racial de cada pesquisada, que teve como objetivo analisar também a perspectiva racial, entendendo que o discurso apresenta uma conotação diferente, dependendo do “lugar de fala” – termo trazido por Ribeiro (2019). Das componentes que responderam este questionário: seis professoras se autodeclararam brancas; quatro se autodeclararam pardas; e cinco se autodeclararam negras. As professoras não brancas correspondem a nove das respondentes. Por uma questão de preservação das nossas colaboradoras, elas receberam nomes fictícios.

Tratando-se de uma pesquisa que faz referência à questão racial e que traz em seu cerne lutas e desvelamentos de injustiças, buscamos nomes de personalidades femininas negras que se destacaram e se destacam na atualidade na luta contra o racismo e o preconceito, que não se calaram e não se calam diante das injustiças. São mulheres guerreiras e ativistas e que de alguma forma se envolveram em uma luta incansável e inacabada contra o preconceito, o sexismo, a misoginia, a homofobia e a ignorância do ser humano. Para contextualizar, elaboramos uma tabela que apresenta o nome completo das personalidades, o nome que será utilizado por cada professora e como cada uma delas é reconhecida (Apêndice E).

2.3 – Descrição do processo de produção dos dados

2.3.1 – Instrumentos para a produção de dados: questionário on-line

O questionário on-line (Apêndice B) na plataforma *Google Forms* foi composto por 15 questões distribuídas em duas partes – a primeira com sete questões objetivas e a segunda com oito questões dissertativas. Este instrumento de pesquisa foi proposto devido à praticidade e à capacidade de atingir o público de forma direta e facilitada, assim como afirmam Faleiros et al. (2016, p. 5):

[...] o estudo sugere que este modo de coleta de dados (questionário e divulgação virtuais), devidamente implementado, seja aprimorado e utilizado para pesquisas futuras, principalmente envolvendo diversos países, uma vez que é um meio rápido, econômico e com bom aproveitamento de respostas.

Além disso, o questionário tem o propósito de caracterizar o grupo pesquisado em suas peculiaridades e desvelar até que ponto a formação promoveu mudanças nas respondentes.

As primeiras questões são de caracterização das professoras, com o objetivo de compor o perfil do grupo, contando com questões sobre idade, autodeclaração racial, tipo de formação, escolaridade, tempo de atuação no magistério e na educação infantil e sobre a formação continuada (Apêndice B).

As questões objetivas inseridas no corpo do questionário foram as seguintes:

1. Qual a sua faixa etária?
2. Qual a sua autodeclaração racial/cor?
3. Qual o seu nível de escolaridade?
4. Você costuma participar das formações oferecidas pela Rede e/ou Sindicatos?
5. Há quanto tempo você ocupa este cargo?
6. Considerando todos os cargos que você ocupou desde o início da sua carreira, quanto tempo você tem no magistério?
7. Você participou de alguma formação abordando a temática relações étnico-raciais durante a sua trajetória profissional?

Em relação às questões subjetivas, pensamos, inicialmente, em fazer questões diretas sobre formação, buscando respostas sobre participação em alguma formação, como fora essa formação, quais aprendizados elas consideraram relevantes e qual o grau de aplicabilidade do aprendizado na prática cotidiana. No entanto, percebeu-se com o uso de questões tão diretas que as respostas poderiam ser superficiais com conotações irreais de aprendizado, já que as professoras poderiam responder aquilo que fosse conveniente aos propósitos da pesquisa. Dessa forma, a organização se enveredou por outro viés: as questões foram concebidas a partir de um texto elaborado pela pesquisadora. Esse texto traz uma estrutura que provoca as participantes a testarem sua percepção para resolverem questões de cunho racial em seus próprios espaços educativos, suscitando assim a subjetividade e a reflexão destes educadores.

Apesar de ser uma construção fictícia, o texto teve como ponto de partida as vivências da pesquisadora, que em muitos momentos presenciou situações semelhantes e que, de tão naturalizadas, sequer são percebidos os comentários preconceituosos carregados de estereótipos, estigmas e pejoratividade. Dessa forma, conseguimos respostas mais próximas do real efeito da formação sobre estas professoras.

2.3.2 – Texto base para as perguntas subjetivas

É importante salientar que foi considerada relevante a apresentação do texto no corpo da produção, por se tratar de uma narrativa desencadeadora das questões subjetivas. É necessário e importante que o leitor tenha acesso a esse texto antes de procedermos ao início da análise das narrativas.

Quadro 1 – Texto – Mirela.

No ano de 2018, no pátio externo de um CEI, em um agrupamento de Mini Grupo II, em que as crianças têm entre de 3 a 4 anos, no momento de atividade com brinquedos não estruturados, as crianças brincavam livremente, formando pequenos grupos. A professora observava as crianças e suas interações juntamente com a Auxiliar Técnico de Educação (ATE), que sempre acompanhava o agrupamento nos momentos de atividades nas áreas externas, nesse momento, ocorreu o seguinte fato:

Mirela, criança negra, que brincava junto a um grupo de meninas, de repente, se levantou e foi até a professora chorando, e disse:

- Prô, a Mônica falou que o meu cabelo é feio e que parecia uma casa de aranha.

A professora então, para consolar a criança, limpou suas lágrimas e disse:

- Não chora não, que seu cabelo não é feio. Só que, pede para sua mãe fazer uma maria-chiquinha ou um rabo de cavalo nele para você vir para a creche amanhã, tá bem?

Dito isto, acariciou as faces de Mirela e mandou a menina ir brincar novamente. Em seguida se dirigiu para a auxiliar e falou:

- Não sei o que se passa na cabeça dessas mães que mandam uma criança nessa idade para a creche com um cabelo daqueles, solto. Dito isto, voltou a observar as crianças.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A partir desse texto, foram desenvolvidas perguntas e suas respectivas intenções em coerência com os objetivos propostos pela pesquisa.

Quadro 2 – As questões e sua intencionalidade para análise.

QUESTÕES¹⁹	INTENCIONALIDADE
Diante de uma situação como essa, como você agiria, enquanto professora? Existe outra forma de abordar o assunto em sala de aula? Se sim, quais? Se não, por quê?	Analisar a forma como a professora problematiza, refletir ou se perpetuará o silenciamento, sobre o tema
Para você a mãe da Mirela está equivocada em deixar sua filha ir para a escola com os cabelos soltos? Por quê? Referente a orientação dada a Mirela pela professora, qual a sua opinião?	Perceber até que ponto ela reproduz os estereótipos e estigmas para com as pessoas negras.
Considerando as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, quais os pontos da fala da professora se distanciam dos pressupostos que norteiam o trabalho pedagógico envolvendo a Educação Inclusiva na temática étnico-racial nos espaços educacionais da RMESP?	Analisar se a professora age de acordo com os ditames das diretrizes no que se refere à escuta e acolhimento às queixas das crianças, bem como na promoção da igualdade com equidade, isonomia e compromisso com a proteção às minorias.
Analisando globalmente essas formações, você supõe que elas lhe ajudariam a resolver o conflito da Mirela? Por quê?	Perceber se a formação atingiu o objetivo de promover mudança na prática da professora.
O que você achou de positivo da formação? Por quê?	Compor um perfil formativo para proceder à composição de um parâmetro entre a formação e a aprendizagem e da aprendizagem com a mudança.
Você já vivenciou algo semelhante envolvendo crianças/pais?	Perceber como as professoras relacionam suas vivências ao tema

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Junto com o questionário, foi elaborada uma explicação de que esse questionário fazia parte de uma pesquisa de mestrado e da importância de responder primando pela veracidade das respostas. O questionário foi encaminhado a partir do dia 15 de junho de 2019 e encerrado para recebimento de respostas no dia 30 de junho de 2019, quando atingimos o objetivo predeterminado de 15 respondentes.

¹⁹ Neste quadro, as questões estão agrupadas pela sua intencionalidade, não seguindo a ordem em que se apresentam no questionário.

2.3.3 – Grupos de discussão

O grupo de discussão (Apêndice C) foi uma ferramenta escolhida por representar “um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo” (WELLER, 2006, p. 247). O uso dessa prática no contexto deste trabalho vem da necessidade de esclarecimentos para as hipóteses da pesquisa. Sabendo que um dos aportes em que está lastreada é a formação do professor como processo transformador de pensamentos e ações, entender a fundamentação formativa desses professores é de vital importância para este estudo.

Os encontros para o grupo foram organizados e realizados no PEA dos dias 05 de novembro de 2019 e 13 de novembro de 2019, sendo que estavam presentes no primeiro momento as sete professoras do período, o coordenador pedagógico (que não teve participação ativa, ficou apenas como observador e ouvinte) e a pesquisadora; no segundo momento, estavam presentes as sete professoras do período e a pesquisadora. Dentre as professoras presentes, somente três haviam respondido ao questionário. Entretanto, as interlocuções feitas no grupo de discussão não faziam nenhuma referência às perguntas que foram tratadas no questionário, dessa forma, considerou-se que as professoras presentes estavam aptas a participarem do grupo de discussão, pois haviam participado de formação sobre questões étnico-raciais. As questões que direcionaram as discussões foram:

- a) Quais foram os principais desafios que você enfrentou durante a formação sobre as questões étnico-raciais?
- b) Como você enfrentou esses desafios? Quais estratégias utilizou para enfrentá-los?
- c) Do que você sentiu falta na sua formação? E o que efetivamente falta em uma formação para que ela possa atingir e mudar as pessoas?

A partir disso, foi possível compor as categorias e proceder às idas e vindas analíticas, permitindo, nessa composição, a utilização de aportes teóricos e experiência intuitiva da pesquisadora nos procedimentos de análise dos dados. As categorias, bem como seus direcionamentos, foram decididas e organizadas após a leitura das respostas do questionário e do texto transcrito do grupo de discussão. Nessa organização, fundamentar algumas falas tornou-se tarefa bastante desafiadora.

Dessa forma, o questionário e o grupo de discussão desempenharam a função de responder os questionamentos da pesquisa: Em um contexto socioeducacional onde o racismo se tornou invisível ou muito aliado ao senso comum, o que muda no olhar do professor após

uma formação que traga questões étnico-raciais em debate? Com que olhar esse professor, após a formação, enxerga o seu aluno e o contexto de sala de aula, considerando as práticas de racismo e a constituição da identidade do menino e da menina negra?

Por se tratar de um estudo que tem como sujeito de pesquisa professoras de Educação Infantil e sua formação, é importante a utilização de um método que atenda a essa peculiaridade, pois, como afirma Stake (2011, p. 21), “qualitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana”. Portanto, é preciso olhar para o objeto da pesquisa com a percepção de que estamos lidando com seres humanos e que, como tal, devem ser respeitadas as suas especificidades, por vezes complexas e repletas de subjetividades, coletividades e relações.

Todo estudo qualitativo deve pautar-se na veracidade das informações fornecidas – por todos os sujeitos da pesquisa – e na imparcialidade por parte do pesquisador, mas não há como negar o grau de envolvimento da pesquisadora com os pesquisados, uma vez que há relações construídas por conta de convivência profissional entre as partes.

Entendendo as necessidades para realizar a análise dos dados, fizeram-se necessários alguns encaminhamentos também contemplados ao que sugerem Guba e Lincoln (1981 apud ANDRÉ, 1983, p. 68):

Para construir categorias é preciso examinar os dados tentando descobrir aspectos regulares e concorrentes. Comentários, observações, temas que ocorrem e recorrem em diferentes situações, diferentes momentos, advindos de diferentes informantes devem ser selecionados para constituir o conjunto inicial de categorias.

Partindo de uma análise inicial dos dados produzidos, como sugere André (1983, p. 68)²⁰, “o primeiro passo na análise de dados qualitativos é a construção de um sistema de categorias. Para criar tais categorias, afirmam eles, deve-se examinar o material disponível procurando identificar tópicos, temas e padrões relevantes”. Dessa forma, a partir das categorias definidas, foi detectado como tema geral “a formação continuada como indicador de mudança para a constituição da identidade da criança negra de 0 a 3 anos”; e foram definidas como categorias: o silenciamento; os estereótipos; a igualdade com equidade; e a formação como promotora de mudança.

²⁰ Glaster e Stratus, 1967; Bogdan e Tylor, 1975; Patto, 1980; Guba e Lincoln, 1981.

Com a definição do tema e das categorias foram compostas as guias para proceder às análises. Por esse viés, realizamos um agrupamento com as questões abertas para atender à seguinte categorização:

Quadro 3 – Categorias de Análise.

CATEGORIAS	QUESTÕES	TÍTULOS QUE CONTEMPLAM AS CATEGORIAS
Silenciamentos	1 e 5	Para além do consolo, é preciso ação contra os silenciamentos que nos cegam
Estereótipos	2 e 3	Quando os estereótipos falam mais alto que a razão
Igualdade com Equidade	4	Promover a igualdade com equidade é missão de todos
Formação para a ação	6 e 6.1	A importância da formação para atuação na resolução de conflitos de cunho racial
Formação como mudança	7	Reflexões sobre a formação continuada como promotora de mudança

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para proceder à análise dos dados, é necessário o entendimento de que desde quando este estudo foi cogitado a ideia era ter como sujeitos o grupo de professores que participou de formação em Projeto Especial de Ação, especialmente os professores que tivessem estudado as questões étnico-raciais. Com esse contexto definido, os dados foram produzidos a partir da perspectiva de aprendizagem desencadeada por essa formação.

O conteúdo ministrado em PEA foi desenvolvido pela pesquisadora²¹ no ano de 2017, no CEI Joaquim Barbosa, e no ano de 2018, no CEI Oswaldo Faustino – esse para atender a um pedido da CP da escola²². Entre as duas formações percebemos diferenciais no desenvolvimento das propostas. É preciso esclarecer que a formação ministrada no CEI Joaquim Barbosa ocorreu durante todo o ano letivo, período em que a pesquisadora atuou como Coordenadora Pedagógica. Já a formação desenvolvida no ano de 2018 foi resultado de uma formação realizada em um período de aproximadamente um mês, enquanto a pesquisadora atuava como Professora de Educação Infantil e foi convidada para ministrar uma formação nas reuniões de PEA daquele período.

A seguir, faz-se uma apresentação de como se constituíram esses dois momentos formativos.

²¹ Quando atuou como Coordenadora Pedagógica em cargo designado.

²² Nesta Escola, à época do PEA, a pesquisadora atuava como professora.

2.3.4 – Projeto Especial de Ação: Uma experiência formativa/2017 – CEI Joaquim Barbosa

Para compor o estudo, foram utilizadas essas duas formações – organizadas e desenvolvidas em momentos anteriores ao início do projeto de pesquisa do mestrado – e, por isso, não há nesses dois contextos uma construção que abarcassem as recomendações de uma estrutura elaborada nos moldes de uma formação colaborativa e estruturada nos ditames de grandes autores da área. Esses momentos formativos também não tiveram a pretensão de participar de um estudo na condição de composição de uma pesquisa. Assim, esperamos que os termos organizacionais dos dois projetos não sejam alvos de análises constitutiva do texto dissertativo a que eles fazem parte.

O PEA ministrado no CEI Joaquim Barbosa, por ter sido composto e executado na integralidade, provoca a necessidade de descrevê-lo com alguns recortes e em uma narrativa em primeira pessoa.

Quadro 4 – Projeto Especial de Ação: Uma experiência formativa/2017.

No ano de 2017, quando atuei como Coordenadora Pedagógica (CP), no Centro de Educação Infantil (CEI), que está representado nesse texto como CEI Joaquim Barbosa, e era responsável pela formação dos professores desta Unidade, o Projeto Especial de Ação (PEA), foi constituído sob o título: “Diversidade e movimento na Educação Infantil”. Este tema foi escolhido pelo grupo de professores, a partir de avaliação do PEA que é sempre realizada ao final de cada ano letivo. E foi nesse processo avaliativo que ficou claro que na Unidade havia uma defasagem de estudo sobre as questões raciais. Esta constatação ocorreu devido, principalmente, à percepção de que a escola estava recebendo imigrantes oriundos de países africanos, que traziam uma composição cultural, com seus costumes e linguagem completamente diferentes, mas que precisavam ser incluídos, ambientados na cultura local. Além disso, havia outras questões detectadas na avaliação institucional os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, que mostrou defasagem quanto à questão de gênero e atendimento às crianças com necessidades especiais no CEI.

Nesse contexto o projeto do PEA foi se constituindo na busca por atender a estas demandas dentro do espaço escolar. Trabalhando a temática das diversidades, étnico-racial, de gênero e de pessoas com deficiência, além do tema motricidade, o PEA abarcou uma quantidade e diversidade de temáticas bastante desafiadora para a coordenadora e para o grupo de professores.

Por se tratar de temas diversos em um mesmo PEA, este ficou bastante extenso, então, para atender apenas a demanda desta pesquisa, foi feito um recorte sobre o conteúdo, sendo aqui apresentado apenas o que fez referência à diversidade étnico-racial. Assim, será descrito apenas como foram esses momentos de discussão e reflexão sobre os textos, vídeos e filmes que faziam referência às questões étnico-raciais, com seus objetivos, textos, discussões e reflexões que foram realizados nestes PEAs.

Dentre os objetivos determinados no documento, citando apenas os que se referem ao tema diversidade étnico-racial, temos: possibilitar ao educador ampliar suas experiências e se desenvolver em todas as dimensões humanas, afetiva, cognitiva, social, imaginativa, estética, criativa, expressiva e linguística; repensar, planejar e agir baseados na proposta diversidade étnico-racial, motivando nas crianças pequenas o respeito pelo outro e pelas diferenças; possibilitar aos educadores, leitura e reflexão de textos e troca de experiências por meio de relatos do cotidiano educacional; possibilitar que as brincadeiras, danças, jogos, e outras expressões corporais, sejam o eixo desencadeador da diversidade cultural das nossas crianças.

Os resultados esperados no PEA giraram em torno de garantir o que a diversidade cultural seja divulgada, estudada e que este estudo promova a inclusão na Unidade Escolar; que a comunidade se sentisse incluída independentemente das suas diferenças e com isso promova a construção de uma consciência cultural livre de preconceitos.

Para compor os momentos de estudos sobre as questões raciais foram utilizados os seguintes textos:

- *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP);*
- *Resolução nº 5 de dezembro de 2009;*
- *Texto: A socialização da criança negra na escola é diferente da vivenciada pela criança branca;*
- *Lei nº 10.639/03 e a educação;*
- *Educação Infantil e a formação identitária;*
- *gênero e etnia na escola (Lula Ramires);*
- *Etnia e gênero: duas identidades do mundo contemporâneo (Paulo Edison de Oliveira).*

Foram utilizados também alguns suportes midiáticos representados por:

- *Vídeo: Música - Normal é ser diferente - Grandes pequeninos.*
- *Vídeo: Musical infantil - Ninguém é igual a ninguém – Milton Karam*
- *Filme: curta metragem: “Vista a minha pele”. Temática: discriminação racial.*
- *Filme: longa metragem - Escritores da Liberdade. Temática: tolerância e respeito à diversidade.*
- *Filme: longa metragem – Estrelas além do tempo. Temática: discriminação racial*

Os procedimentos metodológicos utilizados para atender aos objetivos dessa formação foram a sensibilização acerca da temática; problematização, levantamento de dados, pesquisa e investigação, fundamentação teórica - Leitura dos textos indicados, reflexões e discussões, levantamento de propostas de ação com vistas às intervenções didáticas adequadas, elaboração coletiva de atividades/projetos interdisciplinares a serem desenvolvidos nos espaços de aprendizagem do CEI, sistematização crítica das ações implementadas, baseando-se em dois momentos: 1 – Problematização: essa foi a etapa em que ocorreu a reflexão da ação pedagógica, com base na teoria específica do assunto abordado e com o objetivo de desenvolver o processo de ação-reflexão-ação, além de dar subsídios para a formação continuada da equipe envolvida. 2 – Organização dos planos de ação e das propostas que surgirem durante a etapa inicial da sistematização, discussões de alternativas de solução para os obstáculos verificados nas etapas anteriores, implementação das ações;

A Avaliação desse processo formativo se deu de forma processual e contínua a partir da observação e registro dos resultados obtidos a cada ação realizada. Ao final de cada semestre a mesma seria registrada pelos grupos no livro do assentamento do PEA. Tanto a avaliação contínua quanto a final, entendidas como momentos de tomada de decisão com vistas à continuidade, redimensionamento ou extinção do Projeto, fora realizada coletivamente pelos participantes, Equipe Técnica e Supervisor Escolar, assim como pelo Conselho de Escola (CE) e registrada pela Equipe Gestora da Unidade e foi realizada de acordo com os seguintes parâmetros: a frequência dos participantes, expressa em percentual final; a pontualidade dos participantes, atestada em folha de frequência; o cumprimento do cronograma apresentado; a obtenção dos resultados esperados, descritos como atingidos totalmente, parcialmente ou não atingidos e reflexos no processo ensino e aprendizagem, voltados ao alcance das metas estabelecidas pela Unidade Educacional e pelos Programas Curriculares da Secretaria Municipal de educação (SME); o aproveitamento e a pertinência das referências bibliográficas utilizadas; o registro de atividades, que deveria ser o mais detalhado possível; registro semestral das avaliações realizadas.

Este projeto foi então, assinado por todos os participantes, professores, Coordenador Pedagógico e Diretora, além de receber a homologação do Supervisor Escolar.

Dentre as reflexões impetradas nos momentos de discussão dos conteúdos sugeridos quero destacar aqui dois momentos, que forma para mim bastante significativos. O primeiro foi quando da leitura do texto: “A socialização da criança negra na escola é diferente da vivenciada pela criança branca”. Este texto suscitou comoção, discordâncias e críticas das professoras, demonstrando o quanto a questão estava adormecida e abafada dentro do espaço escolar como assunto tabu, que não se pode “acordar” ou discutir. Isto porque ao iniciarmos

a discussão sobre os excertos do texto ouviu-se comentário de que “não é bem assim”, as crianças brancas e pobres também sofrem preconceito na escola”. No entanto, com as argumentações da Coordenadora e de outras professoras que concordaram com os ditames do texto, e uma autorreflexão sobre suas ações, as discordantes, acabaram por entender que: aquelas atitudes citadas no texto, no que se feria ao tratamento dado às crianças negras, realmente acontecia, ou por elas mesmas, ou, por colegas que elas conheciam; e quanto ao fato de as crianças brancas serem discriminadas, chegou-se ao denominador de que, mesmo que uma criança branca seja rechaçada de alguma forma, pela sua condição de pobreza, ela permanece com a sua autoestima em ascensão à medida que ela é aceita e acolhida pelos professores, e, por alguns colegas, por ser uma criança de pele branca e normalmente consideradas “bonitas”, o que denota a ideia de que crianças brancas e bonitas “não merecem” ser tratadas de forma pejorativa.

O outro momento se deu quando da apresentação do curta metragem: “Vista a minha pele”. Durante a reprodução do filme, os professoras demonstraram incômodo com o fato de estar sendo mostrado a situação de posição social X racial de forma invertida, os brancos é que são apresentados como o povo humilhado, raça inferior, incapaz de mudar de vida, enfim, ficou bastante claro por meio dos sorrisos de cato de boca e olhares para as pessoas negras do recinto que elas estavam ironizando a situação como quem diz: “imagina, isso nunca aconteceria!”. E, ao finalizar a apresentação as discussões foram sobre o sentimento que se teve enquanto assistiam ao filme, houve o comentário de sentir na pele o escárnio e a dor que uma pessoa negra sente ao ser humilhada e deixada de lado, apenas por ser negra, e que no caso isso ocorre no filme com pessoas brancas. Ainda houve comentários de uma professora branca, tentando minimizar o constrangimento de sua rejeição àquela situação falar para a coordenadora “Você agora vai colocar as professoras brancas no tronco, não é ‘coordenadora’?”

Enfim, foram momentos em que ficou claro o quanto a questão do preconceito precisa ser mais discutida entre as pessoas para que a situação do racismo, tome outros direcionamentos dentro da nossa sociedade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Refletindo sobre essa formação, é importante entendermos como se deu o processo. Assim, é importante salientar que a coordenadora se encontrava em momento de descoberta de si mesma como formadora – uma professora que detinha, até então, experiência apenas com crianças de até 10 anos de idade e pouca experiência no trato com formação do “adulto professor”, termo utilizado por Placco e Souza (2006). Nesse contexto, as professoras, que antes

mantinham uma relação de amizade e convivência mútua com a Coordenadora, passavam nesse momento a compartilhar uma relação hierarquizada, mas que, felizmente, não comprometeu o clima de bom relacionamento existente entre elas. Os momentos formativos ocorriam sempre com empenho das componentes do grupo e comprometimento nas discussões e nas reflexões sobre os conteúdos.

Dentre as reflexões que foram suscitadas com o estudo do texto de Maria Aparecida Bento (2012), apresentado nos excertos do PEA/2018, destaca-se trecho da fala de uma professora: “*não é bem assim, as crianças brancas e pobres também sofrem preconceito na escola*”. É pertinente dizer que, segundo a própria Bento (2014, p. 27), “mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa”, o que nos remete à percepção de que é em momentos formativos como este que percebemos os posicionamentos dos formandos sobre o tema discutido; nesses momentos também se desencadeiam reflexões e prováveis mudanças de atitude.

2.3.5 – Projeto Especial de Ação: Uma experiência formativa/2018 – CEI Oswaldo Faustino

Quadro 5 – Projeto Especial de Ação: Uma experiência formativa/2018.

Em 2018, atuei como professora efetiva durante todo o ano. No entanto, após a realização dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP/2018), a Coordenadora Pedagógica do CEI Oswaldo Faustino, sentiu necessidade de incluir no programa do PEA, alguns momentos formativos com a temática da diversidade étnico-racial e de gênero, assim, ela convidou duas professoras, sendo uma do período da manhã, outra do período da tarde para ministrar essas formações, cada uma com o tema que escolheu de acordo com a afinidade temática. Dessa forma eu fiquei encarregada da questão étnico-racial e a Professora do outro período com diversidade de gênero.

Nesse contexto, dei início à formação com a leitura e reflexão sobre o texto: A socialização da criança negra é diferente à socialização da criança branca na escola de Bento (2012). Além desse texto também foram realizadas reflexões sobre alguns excertos das Orientações curriculares: Expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio; assistimos ao filme: “O grande desafio” que traz o tema do preconceito e segregação racial nos Estados Unidos dos anos 30-40, em questão. Outro vídeo que foi reproduzido para apreciação das professoras foi: “Programa Nota Dez - Diversidade na Educação”, do Canal Futura, em episódio sobre a valorização da diversidade étnica e racial na educação infantil. Foram

apresentadas também, várias músicas do universo infantil com o tema diversidade racial, atividades que promovessem a valorização e representatividade de todas as crianças em suas peculiaridades, que acabou desencadear nas professoras o interesse e a vontade de desenvolver o projeto construindo a identidade na diversidade. Além disso, um outro vídeo chamou muito atenção e foi apreciado com demonstração de grande emoção por parte das professoras, foi o vídeo: Ninguém nasce racista. Continue Criança.

As reflexões feitas a partir da apreciação desses filmes e vídeos, foi muito rico para, implantar uma sementinha que levou essas professoras a, pelo menosprezo sobre a questão, a trazer para a roda de discussão o que acaba levando a uma análise de autoconsciência sobre as próprias limitações e ações preconceituosas que muitas vezes praticamos sem nos darmos que o estamos fazendo, muitas vezes praticadas de forma inconsciente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como já explicitado, esse momento formativo apresenta uma composição diferente da realizada em 2017, sendo marcado por uma relação em que a formadora se encontrava na função de professora – numa relação de paridade com as colegas – o que não interferiu na qualidade da formação.

III – ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados produzidos por meio do questionário, que explorou questões objetivas, especialmente para a caracterização das professoras, e questões dissertativas, elaboradas a partir do texto “Mirela”, p. 62 deste trabalho. Além desses dados, analisaremos os excertos coletados no registro das discussões dos dois encontros realizados para o grupo de discussão.

Nessa composição, fez-se necessária a elaboração de um título, como marcas de cada categoria estabelecida para a análise do questionário. São elas: Silenciamentos; Estereótipos; Igualdade com equidade; Formação para a ação; e Formação como mudança. Para a análise dos dados produzidos com o grupo de discussão foram definidas as categorias: Desafios/Aprendizagens²³ da formação; Estratégias usadas para enfrentar os desafios; e A formação em perspectiva.

3.1 – Categoria Silenciamentos: Para além do consolo, é preciso ação contra os silenciamentos que nos cegam

Ao adentrar os muros da escola, os alunos trazem com eles toda a sua bagagem cultural, isto é, seus costumes, suas linguagens, suas crenças, seus modos de viver, sentir e agir, sua trajetória de vida. O professor e outros agentes escolares não podem ignorar a diversidade e a riqueza humana e a cultura dos seus alunos (ANDRÉ; DIAS, 2015, p. 64).

A questão que nos remete ao presente título nos convoca à discussão sobre decisões que os professores tomam com relação às ações praticadas das mais variadas formas, sejam elas “intencionais”, “inocentes”, “despretensiosas” ou “maldosas” – desde que magoe, estigmatize ou rebaixe a imagem do outro, fazem-se necessárias intervenções para conscientização de todos e promoção de mudanças de atitudes nas pessoas. A análise parte dessa perspectiva: se as professoras terão atitudes de problematizar e refletir junto à turma sobre a questão e se elas não perpetuarão os silenciamentos, o que é comum no cotidiano.

Analisando cada resposta, propôs-se um agrupamento de questões como forma de facilitar o entendimento, sendo o primeiro questionamento com o intuito de perceber quem,

²³ Os dois termos foram acoplados na categoria, devido ao fato de que a questão elaborada e executada no grupo de discussão referia-se aos desafios enfrentados pelas professoras, no entanto ao analisarmos as respostas percebemos que faziam mais referência às aprendizagens percebidas pelas professoras.

entre as professoras, apresentou empatia e atitude coerente com o respeito às diferenças e à liberdade expressa pela cultura de cada família.

Sob o questionamento “Diante de uma situação como essa, como você agiria, enquanto professora?” foram dadas algumas respostas avaliadas como pertinentes, ao considerar a expectativa de ocorrência de aprendizagem com a formação. Assim, destacamos:

Conversaria com ambas e desenvolveria um projeto de identidade para trabalhar com as diferenças e o respeito entre elas. Traria materiais como histórias, vídeos que abordassem as diferentes culturas, principalmente a cultura afrodescendente (**Professora Ângela**).

Eu diria para a menina que tanto ela quanto o cabelo são lindos. Conversaria com a turma e trabalharia temas relacionados ao assunto (**Professora Aqualtunes**).

Essa situação demonstra claramente o preconceito estrutural no Brasil; crianças são parte da história e cultura dos territórios que vivem, ou seja, ela está apenas demonstrando o que a sociedade tem como padrão de beleza e sabemos que estes conceitos de acordo com a lei 10639 devem ser desconstruídos, pois todos possuem suas peculiaridades e todas as diferenças são belezas. Diante dessa problemática eu elaboraria um projeto com histórias, brincadeiras, roupas do Continente africano, procuraria envolver a comunidade, os colegas de trabalho e as crianças. Tenho certeza que através de um Projeto haveria muito ganho em educação integral por todo o minigrupo. Infelizmente a fala da docente de prender o cabelo da criança também foi equivocada demonstrando o preconceito (**Professora Carolina**).

Faria uma roda de conversa com as crianças e explicaria que cada um tem um jeito de ser, que somos diferentes. Que temos que respeitar os amigos e sua maneira de ser. Faria uns fantoches com diferentes personagens e vários tipos de cabelos e suas cores (**Professora Tereza**).

As respondentes demonstraram empatia por Mirela e acolhimento às suas queixas, expressando que a afetividade está presente nessa relação, o que é muito valorizado na teoria walloniana apresentada por Oliveira (2007), em que a afetividade é imprescindível no processo de aprendizagem, o que indica que todas as pessoas, principalmente as crianças e os adolescentes, precisam de afeto. As professoras têm o entendimento de que a conversa não poderia se encerrar apenas no consolo à criança atingida, mas que o assunto deveria ser trabalhado com toda a turma, por meio de ações – como o desenvolvimento de atividades como roda de conversa, projetos, brincadeiras e músicas – que possibilitassem o entendimento de que as pessoas são diferentes, mas que cada uma deve ser respeitada.

Nesse sentido, Cavalleiro (2001, p. 156) afirma que é preciso cuidar para que a criança “receba atenção, carinho e estímulo para poder elaborar sua identidade racial de modo positivo”. Dessa forma, as professoras demonstraram que não se calariam diante de uma situação de preconceito.

Em relação à questão 5, que solicita das professoras outras formas de abordagem do assunto em sala de aula, quase todas mostraram um repertório diferenciado do apresentado na questão 1, com exceção da Professora Conceição, que se limitou a apresentar como opção apenas a roda de conversa, mesma sugestão da resposta apresentada para a questão 1.

Quando a professora Ângela fala “Conversaria com **ambas** e desenvolveria um projeto de identidade para trabalhar com as diferenças e o respeito entre **elas**” (grifos nossos), a princípio demonstra que sua ação se limitaria ao acolhimento e à discussão individualizada. Porém, ao continuar a leitura, percebe-se que ela abordaria o assunto com maior profundidade quando enfatiza que “traria materiais como histórias, vídeos que abordassem as diferentes culturas, principalmente a cultura afrodescendente”. Outras três professoras, apesar de não descreverem quais atividades fariam, apontaram os temas a serem trabalhos e que estão relacionados ao assunto, demonstrando envolvimento com a questão de forma mais ampla.

Quando uma das professoras diz que “trabalharia a valorização da imagem positiva das crianças por meio de experiências diante do espelho, valorizando as diferenças étnicas e raciais; roda de conversa com o grupo, imagens e fotos valorizando a diversidade, entre outras experiências”, percebe-se que há em seu repertório um vocabulário com termos que demonstram uma aproximação da respondente com as questões étnico-raciais. Além disso, demonstra o entendimento da necessidade de se trabalhar com as crianças a imagem intermediada pelo espelho, pois, como afirma Molina (1998, p. 228): “A totalidade do nosso corpo, e em particular o nosso rosto, só nos são acessíveis através da mediação, justamente da imagem do espelho”. A respondente também demonstrou ter uma visão mais ampliada da questão ao não se restringir apenas a conversas pontuais para resolver a situação, sem problematizar.

A Professora Conceição, quando diz que “Falaria para a Mirela que o cabelo dela é lindo e chamaria o agrupamento para uma roda de conversa, ministrando fotografias de pessoas com os diferentes tipos e estilos de cabelos”, acaba limitando suas ações, demonstrando que em sua prática a questão racial até pode suscitar discussões, mas será tratada de forma pontual (no caso, ficariam limitadas aos cabelos). Com isso, a professora perde uma ótima oportunidade de desencadear atividades e discussões mais efetivas com as crianças, o que vai ao encontro do que destaca Santos (2001 apud CAVALLEIRO, 2001, p. 106), “a discussão racial não é um problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não-negras se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação, que tenham impacto em suas vidas e na sociedade como um todo”.

A Professora Carolina demonstra conhecimento das questões raciais ao dissertar sobre o racismo estrutural que se cristalizou no Brasil, resultado da escravização dos negros no período colonial. Também apresenta ideias claras de como abordaria o assunto, demonstrando segurança e empenho em promover ações aniquiladoras do racismo.

Segundo os ditames de Cavalleiro (2001, p. 158), as respondentes demonstraram “características de uma educação antirracista”, na medida em que repudiam atitudes preconceituosas e discriminatórias no espaço escolar, cuidando para que as relações interpessoais sejam respeitadas; além de não desprezar a diversidade presente no ambiente escolar, pensam formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.

Em contrapartida, há respostas que seguiram outros caminhos e podem ser representadas pelos textos a seguir. São respostas que apresentaram silenciamento diante de uma cena de preconceito, o que, infelizmente, é recorrente nos espaços escolares.

1) Agiria de forma diferente dizendo que o cabelo da Mirela é lindo e conversaria com a ATE que não deveria diminuir a autoestima da criança e sim valorizar. [...] 5) Sim, através de rodas de conversa, vídeos etc (**Professora Karol**).

1) Faria diferente, diria que o cabelo dela é lindo do jeito que é! [...] 5) Sim, com projetos que envolvam as etnias, valores entre outros (**Professora Chimamanda**).

1) Diria a ela que deveria usar o cabelo como quisesse. Que deve se amar como é. [...] 5) Sim. Através de contação de história, rodas de conversas, enfim tantas outras atividades que apresentem diferentes culturas, diferenças de gêneros, para as crianças (**Professora Djamila**).

A Professora Karol demonstra empatia no início, porém, na continuação da frase, se preocupa com o que pensa a Auxiliar Técnico de Educação (ATE), remetendo a um silenciamento bastante incômodo. Na continuação da sua resposta, “Sim, através de rodas de conversa, vídeos etc”, é econômica no uso de outras ações para problematizar a situação.

As respostas das professoras Marielle e Djamila são bem parecidas: “Diria a ela que deveria usar o cabelo como quisesse. Que deve se amar como é”, demonstrando empatia ao consolar a criança, no entanto, as respondentes não demonstraram preocupação em promover junto às turmas discussão sobre a questão. Ao responderem à questão 5, em que se sugere que elas indiquem outras formas de tratar o problema, apresentaram algumas sugestões, o que não invalida o fato de que na primeira questão elas silenciaram o problema apenas consolando a criança, pois a solicitação de outras abordagens só aparece três perguntas depois. Sobre os silenciamentos, Cavalleiro (2001, p. 153) apresenta as seguintes conjecturas:

A ausência de iniciativa diante de conflitos raciais entre alunos mantém o quadro de discriminação. Diante desses conflitos, o “silêncio” revela convivência com tais procedimentos. Para a criança discriminada, indica menosprezo pelo seu sofrimento. E, principalmente, explicita que ela não pode contar com nenhum apoio em outras situações semelhantes.

É possível que as professoras que responderam a este questionário não considerem que suas atitudes possam representar silenciamento; no entanto, não podemos deixar de citar os fatos como eles se apresentam nesse estudo. Quase 50% das respostas apresentaram resquícios de silenciamento, o que pode demonstrar, para Cavalleiro (2003, p. 100), “o desespero do grupo para o enfrentamento do problema, visto que essa geração também apreende o silêncio e foi a ele condicionada na sua socialização”.

Outras respostas foram dadas para estas mesmas questões pelas professoras Luiza e Nilma.

1) Chamaria a coleguinha Mônica e relataria a queixa e o choro da Mirela, a fim de descobrir o que aconteceu. Caso fosse confirmado o desrespeito, perguntaria para a coleguinha Mônica o que ela poderia fazer para reverter aquela situação (com o objetivo de que pudesse perceber que estava errada por ter ofendido e se desculpassem por isso), visto que a Mirela não havia gostado e estava chateada. Depois, aproveitaria a situação para desenvolver atividades com as crianças relacionadas a diversão²⁴. E a importância de que todas as crianças respeitassem umas às outras, bem como também o incentivo de que todas as crianças com cabelos grandes fossem para o CEI com os cabelos presos, exclusivamente pelo conforto diário delas e para evitar a proliferação de insetos indesejáveis. [...]. 5) Sim, por meio de rodas de conversa, músicas, vídeos, bonecos diversos, jogos, dentre outros (Professora Luiza).

1) Nesta situação, assim como a professora, acalmaria a criança, ressaltando a beleza do cabelo dela, pedindo-a para prender o cabelo. Considero que, independente do tipo de cabelo, no parque é melhor realmente que fique preso, para as crianças se sentirem mais livres para praticar as diversas atividades. A professora do relato acima pecou quando fez comentários com a assistente. Nada mais que isso. [...]. 5) Devemos sempre falar sobre a necessidade do respeito mútuo. Independente da cor, raça, naturalidade, sotaques etc., todos temos o mesmo direito. O único direito que não temos é o de ironizar ou humilhar o próximo (Professora Nilma).

Estas professoras apresentam similaridade de ideias ao afirmarem que as crianças devem ir para a creche de cabelos “presos”, seja pelo conforto em participar das atividades com maior liberdade (Professora Nilma) ou para evitar a proliferação de “insetos indesejáveis” (Professora Luiza). Diante dessas afirmações, Oliveira (2013, p. 47) aponta que:

²⁴ Assume-se que a respondente queria dizer “diversidade” em lugar de diversão.

Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à saúde e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. Nesse ambiente de educação, a criança se sente cuidada. Sente que há uma preocupação com o seu bem-estar, com seus sentimentos, com suas produções, com sua autoestima. Educar e cuidar são formas de acolher.

Sendo assim, a preocupação das professoras em promover o bem-estar da criança, em acreditar que cabelos presos auxiliariam no conforto ou na prevenção da pediculose, parecem meras ações assistencialistas, voltadas para o cuidar em detrimento do educar, que teria um efeito muito mais produtor nessa situação – como afirma Oliveira (2013), pois, em um ambiente de educação a criança se sentirá cuidada e valorizada.

A Professora Luiza suscita ainda uma questão bastante pertinente para essa fase de desenvolvimento do ser humano (de zero a três anos): o entendimento sobre concepção de criança e infância, que acaba sendo um norteador importante para as tomadas de decisão no cotidiano escolar.

Chamaria a coleguinha Mônica e relataria a queixa e o choro da Mirela, a fim de descobrir o que aconteceu. Caso fosse confirmado o desrespeito, perguntaria para a coleguinha Mônica o que ela poderia fazer para reverter aquela situação (com o objetivo de que pudesse perceber que estava errada por ter ofendido e se desculpassem por isso (Professora Luiza).

Quando a professora traz essa resposta, é importante estabelecer algumas compreensões sobre tal fala, em que Gratiot-Alfandéry (2010, p. 38) pondera, com base na teoria walloniana, que “algumas manifestações da criança, interpretadas pelo olhar do adulto – sempre marcado por seu próprio referencial – tende a gerar posturas e a construir sentidos muitas vezes equivocados daquilo que a criança demonstra”, sabendo que a professora Luiza chamaria a criança para averiguar a veracidade do ocorrido: ela está olhando para a cena pela sua perspectiva, pela sua concepção e sua visão de mundo, além de apresentar uma atitude adultocêntrica na situação.

Como está expresso no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO/SME, 2015, p. 25):

O cuidar está na observação, na escuta, na comunicação e na ação em comum que se estabelece entre adultos e bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, na compreensão e no acolhimento de suas necessidades, na consideração de sua voz, gestos, choros, linguagens que expressam seus pensamentos, desejos e vontades de saber.

Em uma situação como esta, o ideal seria que a professora acolhesse a queixa da criança, buscando dar-lhe conforto para que ela possa se recompor e se sentir valorizada. Depois do acolhimento – e não de julgamentos, com averiguação de verdades ou mentiras, já que as lágrimas da criança ofendida é um demonstrativo real de sofrimento – a professora deve impetrar ações inibidoras de tal atitudes entre as crianças, como explicita Cavalleiro (2001, p. 157) “toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação”.

Para além do que a professora apresenta como averiguação da verdade dos fatos, estamos falando de crianças entre três e quatro anos, cujo entendimento sobre conceitos está sendo constituído nessa fase do seu desenvolvimento. Não se pode imputar à criança a percepção dos seus atos falhos na individualidade; deve ser um trabalho coletivo, com apresentação de situações por meio de histórias, vídeos e rodas de conversa, em que as respostas são dadas por todos e esse entendimento vai se estabelecendo a cada dia:

[...] o protagonismo dos adultos deve promover o protagonismo das crianças, considerando que o processo de ensinar e aprender acontece por meio de relações de comunicação, sendo a aprendizagem resultante de ação em comum entre as crianças e entre crianças e adultos. Nesse sentido, o professor e a professora são os organizadores (para e com bebês e crianças) de vivências, situações em que bebês e crianças sejam sujeitos e nas quais possam pensar juntos para aprender a pensar sozinhos, resolver problemas como grupo para aprender a resolvê-los sozinhos, decidir, escolher, planejar, avaliar, tomar iniciativa, propor (MELLO, 2015 apud SÃO PAULO/SME, 2015, p. 31).

Assim, a criança aprende a pensar e tomar decisões; quando a professora o faz na individualidade, acaba por imputar à criança atitudes de alguém que tem consciência plena dos seus atos.

A Professora Nilma demonstra empatia ao acalmar e ressaltar a beleza do cabelo da criança, no entanto, no trecho “independente²⁵ do tipo de cabelo, no parque é melhor realmente que fique preso, para as crianças se sentirem mais livres para praticar as diversas atividades”, demonstra incompreensão quanto à individualidade e à liberdade da criança em usar os cabelos da forma que melhor lhe couber.

Percebemos equívocos que são provocados por falta de conhecimentos, por uma construção que é social, cultural e histórica e que, mesmo após estudos, discussões e reflexões, não se desfaz em razão da estruturação imposta. Para além do quanto o conhecimento possa provocar mudanças nas pessoas, Garcia (1999, p. 47) reflete que para as “múltiplas dimensões

²⁵ Onde lê-se independente, leia-se independentemente.

inerentes ao processo de mudança é necessário conceder uma atenção especial à dimensão pessoal da mudança, se realmente pretendemos que algo mude”. Isto posto, pode-se dizer que uma pessoa só aprende quando deseja, quando o conteúdo estudado faz sentido para ela.

3.2 – Categoria Estereótipos: Quando os estereótipos falam mais alto que a razão

O coletivo e cada indivíduo predisposto ao pré-conceito rotula o que tem diante de si e o enquadra, a priori, numa estereotipia de grupo.

(FARENZENA, 2002, p. 141)

É preciso, antes de tudo, entender o que é estereótipo. A epígrafe nos mostra que os estereótipos surgem a partir do preconceito que imputa rótulos numa concepção sobre o “ser” do outro. Nessa questão, a estereotipia está representada pelos cabelos de Mirela. Quando a professora sugere que a mãe da criança amarre seu cabelo, há a insinuação de que cabelos crespos devem estar sempre “contidos”, ou seja, presos. Assim, analisaremos “se” e “e/ou como” os estereótipos são suscitados nas respostas das professoras.

Essas questões foram elaboradas no intuito de perceber até que ponto as professoras participantes da pesquisa reproduzem os estereótipos e os estigmas presentes com as pessoas negras nos espaços escolares. As questões 2 e 3 do questionário foram agrupadas devido a sua compatibilidade: a pergunta 2 apresenta o olhar para a mãe sobre sua decisão de enviar a filha para a escola com os cabelos livres; a pergunta 3 faz referência à atitude da professora com relação aos cabelos da Mirela. Assim, espera-se que a professora respondente apresente coerência entre as duas respostas.

Partindo desse princípio, podemos afirmar que 60% das professoras apresentaram coerência de respostas em situação de não reprodução de estereótipos, primando pela integridade cultural da criança e da família. Foram apresentados diferentes aspectos sobre o direito de Mirela para usar os seus cabelos da forma que quisesse. Observando as respostas das professoras, foram selecionadas algumas:

2) Cada um usa o seu cabelo como deseja. Todos têm o mesmo direito. [...].
3) A professora acolheu a menina, mas silenciou o "problema". Deveria ter aproveitado aquele momento para tornar a aprendizagem significativa e trabalhar a autoestima (**Professora Ângela**).

2) Não. Como afirmação e empoderamento somos livres para usarmos nosso cabelo/roupas/ conforme nossas respectivas vontades e ideologias. [...]. 3) Novamente um ato impensado de preconceito, que ainda está dentro de uma

perspectiva cultural subliminar no inconsciente de muitas pessoas (**Professora Chimamanda**).

2) Não. Cada família tem seus gostos e preferências. Se gostam do cabelo solto, devem usar. [...]. 3) A professora não deve interferir nos gostos e preferências da criança. Ela deveria incentivá-la a usar o cabelo como quisesse (**Professora Djamila**).

2) Não!! A família e a criança podem mandar ou usar o cabelo do jeito que quiserem, da forma e cor que acharem melhor!! [...]. 3) Inequivocadamente racista (**Professora Antonieta**).

As professoras fazem referência à liberdade da criança e da família em usar seus cabelos da forma que acharem melhor, sem restrições, entendendo que, segundo Finco e Oliveira (2011), as crianças participam de uma coletividade e precisam ter seus direitos garantidos, sendo respeitadas principalmente em suas diferenças, o que demonstra a importância das ações apresentadas pelas professoras que se preocupam em permitir que uma criança possa trazer – para o espaço escolar – sua cultura e suas vivências, sem que haja críticas, restrições ou julgamentos.

A Professora Marielle primeiramente faz alusão à liberdade na sua resposta quando fala que “o cabelo é a moldura do rosto, a mãe manda a criança da forma que achar melhor”, em seguida, apresenta uma ressalva sobre a pediculose: “deve-se apenas ter o cuidado com a pediculose”, o que dá indícios de que ela concorda com a professora do relato.

As respostas das professoras Karol, Dandara e Conceição remetem à valorização dos cabelos, como evidenciam nos trechos “a mãe está valorizando o cabelo dela” (Karol), “a mãe aparentemente valoriza e tem uma imagem positiva dela e da criança” (Professora Dandara) e “valoriza o cabelo da filha” (Professora Conceição). Essas professoras olham para os cabelos como parte importante num contexto social em que há uma estética imposta, que normalmente valoriza o cabelo liso.

Há também falas sobre costumes e culturalidades: “arrumou a sua vida de acordo com os seus costumes” (Professora Lélia); “ter orgulho da sua ‘raça’ e cultura, e isso deve ser valorizado e respeitado” (Professora Eliane). Além disso, surgiu também o termo referente à origem étnico-racial, apresentado pela Professora Carolina no trecho “pois todas as crianças podem vir para a unidade escolar de cabelo solto, independente da origem étnica”, demonstrando um diferencial em relação às demais na medida em que contempla a cultura como parte essencial da composição identitária de uma pessoa, que pode ser definida como marcações sociais e históricas, além de ser questão fundante, definidora de costumes, usos e ações das pessoas na sociedade. Isto posto, tais afirmações são corroboradas por Silveira (2012, p. 174):

Educadores e educadoras que compreendem os educandos como seres individuais e diferentes, cuja individualidade se constitui e emerge na coletividade, com história e expressões culturais próprias, descobrem possibilidades de desenvolver sua autoconfiança e seu protagonismo, fazendo da escola espaço aberto comprometido em formar pessoas cooperativas e capazes de convivência pacífica.

Nas três situações tanto as professoras que responderam pelo viés da valorização quanto pela questão cultural e origem étnica nos levaram a uma análise de que estas respondentes demonstram preocupação com a importância do respeito à cultura, à individualidade e às diferenças das pessoas, que devem – sempre – estar no ambiente escolar.

Sobre as professoras Aqualtunes e Luiza é pertinente pontuarmos que suas respostas apresentam incoerência: a primeira, na resposta 2 alega ser “interessante todas as meninas irem com cabelo preso por conta dos piolhos”; na resposta 3 diz que a professora “deveria fazer uma interferência junto com a turma. Enxugar as lágrimas da criança e mandar prender o cabelo não vai resolver o problema”. A fala inicial diz praticamente a mesma coisa apresentada no texto, enquanto a segunda resposta vai por outro caminho. Professora Luiza também apresenta incoerência entre as duas respostas: na questão 2, diz que por questão de conforto e prevenção à pediculose, os cabelos das crianças devem estar constantemente presos; na resposta 3, sugere que a professora “concorda implicitamente com a possível ofensa da coleguinha” sem perceber que sua fala inicial demonstra concordância com o que Mônica, a criança do texto, pensa. Lembrando que diante dessas respostas, a professora respondente corrobora e reproduz o estereótipo do cabelo contido, com a desculpa de que o “piolho” é o grande vilão da história.

A professora Nilma apresenta coerência em suas respostas à medida que não tenta amenizar a questão:

2) Sim. Pois como já foi falado na resposta acima: cabelos lisos, crespos e cacheados, se longos e cheios, incomodam o movimento e algumas ações das crianças e das pessoas em geral. [...]. 3) Correta. Afirmo que devemos sempre elogiar e justificar o porquê que o cabelo deveria está preso. Talvez a professora pecou por isso (**Professora Nilma**).

Ela discorda da mãe de Mirela sobre mandar a criança para a escola com os cabelos soltos e concorda com a professora quando esta fala à criança para pedir para a sua mãe prender o seu cabelo. Como teorizam Finco e Oliveira (2011, p. 76), “os dados apresentados justificam a importância de se discutirem as práticas educativas que geralmente se pautam em modelos adultocêntricos e em ideias advindas de uma sociedade ainda enraizada em preconceitos”. Nesse contexto, é possível dizer que essas falas dão indícios de reprodução dos estereótipos e do desrespeito à individualidade da pessoa.

3.3 – Categoria Igualdade com Equidade: Promover igualdade com equidade é missão de todos

O professor em exercício tem o compromisso profissional de conhecer e utilizar, sempre que necessário, a documentação legal do sistema educacional. É preciso conhecer o que é proposto pelos órgãos como Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação (SE) e Diretoria Regional de Educação (DRE), que organizam toda documentação das principais propostas reguladoras da Educação: Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de Educação (PEE), Plano Municipal de Educação (PME) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Outros importantes documentos oficiais que são apresentados como Orientações Curriculares, Portarias, Resoluções e Pareceres, além das Leis como Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Constituição Federal (CF) – todos documentos organizadores dos Sistemas e Redes de Educação, sejam públicas ou privadas.

O que se propõe com essa questão é que as professoras possam analisar a situação explicitada no texto à luz das normas estabelecidas, sob a égide de leis e orientações encaminhadas às instituições também disponíveis na internet. Entendendo que o relato da história gira em torno de uma situação relacionada às questões raciais – envolvendo os cabelos de uma criança negra. Além desse conhecimento legal, é preciso que as professoras respondentes pautem-se na empatia, nos conhecimentos prévios sobre as questões raciais e na sensibilidade para tomar decisões condizentes com o seu papel de profissional da educação de crianças pequenas.

Para elucidação, propomos a leitura do trecho do Currículo da Cidade – Educação Infantil de São Paulo (SÃO PAULO/SME, 2019):

Os compromissos assumidos com a equidade, com a inclusão e com a integralidade dos sujeitos exigem que a SME indique políticas curriculares específicas para as populações que têm tido os seus direitos historicamente não atendidos. Estar atento e comprometido com esses sujeitos e os grupos sociais é atitude fundamental, que deve ser complementada com a elaboração e implementação de práticas pedagógicas nas UEs, visando romper com as discriminações, os racismos, os preconceitos e propiciar para todos variados modos de convivência.

Dessa forma, será analisado se a professora age de acordo com o designado pelas diretrizes no que se refere à escuta e ao acolhimento às queixas das crianças e na promoção da igualdade com equidade, isonomia e compromisso na proteção das minorias.

Quando questionamos sobre os pontos da fala da professora que se distanciavam dos pressupostos norteadores do trabalho pedagógico envolvendo a Educação Inclusiva na temática

étnico-racial, nos espaços educacionais da Rede Municipal de Educação de São Paulo e com base nos ditames das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, as respondentes trouxeram as seguintes considerações:

Comentou e julgou a ação da mãe em deixar o cabelo da filha solto e que a mãe deveria prender o cabelo da Mirela (**Professora Ângela**).

Justamente o citado acima, ela não valorizou o cabelo da criança e sua afrodescendência (**Professora Marielle**).

Todas as crianças possuem os mesmos direitos (equidade), uma pode usar o cabelo solto e a outra não [...]. Faltou respeito às diferenças e a professora deixou uma oportunidade de trabalhar com as crianças uma gama de assuntos como reconhecerem-se e respeitarem-se (**Professora Carolina**).

O respeito à cultura, a etnia, gênero etc. Está bem claro nas diretrizes. Devemos orientar todos a ter respeito sobre isso e na educação não é diferente (**Professora Antonieta**).

Essas respondentes apresentaram argumentos para além das falas da professora. Avaliaram a ação de acordo com o colocado nas diretrizes: a Professora Ângela cita o fato de que a professora da história “comentou e julgou a ação da mãe”; a Professora Marielle diz que a professora “não valorizou o cabelo da criança e sua afro-descendência”; a Professora Carolina enfatiza os direitos iguais com equidade e a falta de respeito às diferenças, além da displicência da professora ao não aproveitar a situação para trabalhar a questão com todas as crianças; a Professora Antonieta, referindo-se às diretrizes, diz que toda cultura, etnia e gênero devem ser respeitadas.

A Professora Nilma, ao responder a mesma pergunta, demonstrou distanciamento do que foi perguntado:

Acredito que não foi a intenção da professora expor qualquer tipo de preconceito contra a criança. O que ela poderia ter feito era justificar o porquê que o cabelo deveria ser preso, evitando duplas interpretações nas orientações transmitidas à criança (**Professora Nilma**).

E tentou justificar a fala da professora dizendo “acredito que não foi a intenção da professora expor qualquer tipo de preconceito contra a criança”. Além disso, ao falar dos cabelos da criança e criticar a atitude da mãe, acrescenta que poderia se justificar explicando o porquê de fazer tais comentários. Isso nos remete ao que diz Heller (2002, p. 146): “O dogmatismo, a rigidez de pensamento, o conformismo, a inércia mental, a aceitação acrítica dos preconceitos são interfaces de um todo que obedece ao princípio da submissão passiva e da alienação pessoal”. A respondente demonstra que realmente acredita na ausência de preconceito na fala da professora e que esta tinha razões consideráveis para fazer os comentários.

3.4 – Categoria Formação para a Ação: A importância da formação para resolver conflitos de cunho racial nos espaços escolares

As perguntas do questionário que correspondem a essa Categoria fazem alusão à formação das professoras referente às questões étnico-raciais. Identificamos que 100% das professoras participaram de formação com esta temática.

As perguntas 6.1 e 7 foram sobre o aproveitamento dessa formação para sua atuação em sala de aula no que se refere à tomada de decisão nas questões de preconceito, além de interpelar sobre a importância de se participar de uma formação sobre as relações raciais no contexto do espaço escolar.

As próximas questões têm como objetivo proceder à composição de um parâmetro entre *a formação e a aprendizagem* e *da aprendizagem com a mudança*, além de estabelecer o grau de importância da formação para estas professoras e compor reflexões sobre a potencialidade da formação.

Para estabelecer a relação da formação com a aprendizagem e da aprendizagem com a mudança, fez-se necessário, além de analisar a resposta 6.1 em si, retomar as respostas anteriores para proceder um confronto entre o que é apresentado como aprendizagem e como mudança com o que é exibido por elas nas suas respostas diante da situação analisada na história de Mirela. Considerar que a formação provocou mudança, só poderá acontecer se analisarmos ações e decisões na prática, portanto, a análise será feita individualmente.

Um dos aportes teóricos utilizado para analisar as falas das professoras são os excertos trazido por Garcia (1999), citando Marrian e Cafarella (1991). Nessa composição, as autoras fazem uma compilação das possibilidades de resultados de aprendizagem, sendo três delas respostas de **não aprendizagem** e descritas como **presunção**, **não consideração** e **recusa**; outras três como resposta de **aprendizagem por memorização** – a **pré-consciente**, a **prática** e a **memorização**; e as três últimas de **aprendizagem significativa e integrada** que são caracterizadas como **contemplação**, **prática reflexiva** e **aprendizagem experimental**.

Diante do questionamento “Analisando globalmente essas formações, você supõe que elas lhe ajudariam a resolver o conflito da Mirela? Por quê?”

- A **Professora Ângela** traz como resposta: “Com certeza. Tenho subsídios teóricos que associados à prática resolveria esse conflito”, demonstrando segurança e indicando que houve aprendizagem com a formação. Ao compararmos essa resposta com as anteriores, percebe-se que realmente a professora apresenta entendimento da questão, pois suas respostas demonstram coerência de ações e preocupação em não perpetuar

silenciamentos, procurando sempre valorizar as diferenças e buscando respeitar as individualidades sem julgamentos. Além disso, apresenta apropriação de conhecimentos referente às diretrizes. Assim, a professora Ângela demonstra aprendizagem significativa e integrada, classificada como **prática reflexiva** – utiliza o aprendido para resolver os problemas.

- A **Professora Karol** responde que: “Sim, foi esclarecedora ampliando meu olhar sobre a temática”, fazendo uma confirmação de aprendizagem. No entanto, as respostas anteriores evidenciam atitude contraditória na medida em que demonstra silenciamento na primeira questão, com poucas atitudes ao lidar com o problema. Apesar de ter tido sensibilidade ao olhar para a questão dos cabelos de Mirela, inclusive referenciando como aspecto importante na composição da identidade da pessoa, esta professora, ao analisar sobre a conduta da professora estar ou não de acordo com as diretrizes no que se refere à escuta e ao acolhimento das queixas das crianças e na promoção da igualdade com equidade, apenas responde com a palavra “sim”, o que não deixa claro seu entendimento sobre as diretrizes, pois em sua resposta dá indícios de que ou não entendeu a pergunta ou apenas lhe faltou repertório argumentativo. Assim, nos parece que a aprendizagem da Professora Karol se deu de forma parcial, podendo ser classificada como aprendizagem por memorização com possibilidade **prática**, em que a pessoa pode praticar uma nova capacidade sem a aprender.
- A resposta dada pela **Professora Aqualtunes** foi: “Nesse caso não. Pois a professora da Mirela foi preconceituosa em suas falas, ali era necessário apenas sensibilidade”. Essa resposta nos aponta que não há necessidade de uma formação para proceder à resolução de uma situação de humanidade, empatia e/ou bom senso. Analisando suas respostas anteriores (primeira e quinta questões), ela demonstra realmente empatia e não silenciamento do problema, com práticas variadas para promover valorização de todas as diferenças. No entanto, ao responder às questões 2 e 3, a professora apresenta incoerência ao dizer que a professora de Mirela não estava completamente equivocada, pois para ela todas as meninas deveriam ir para a escola com os cabelos presos para não serem infestadas com piolhos – essa fala corrobora estereótipos e demonstra falta de percepção de que às pessoas é imputado o direito à liberdade de usarem seus cabelos da forma que lhe for conveniente. Além disso, infestação de pediculose não pode ser tratada como uma questão de cabelos soltos ou presos. Quando observamos a resposta da questão 4, a professora generaliza dizendo que “todas as falas da professora foram

preconceituosas”, indicando que não houve uma reflexão mais aprofundada sobre a questão, pois na resposta da questão 2 disse que a professora não estava completamente equivocada em sua fala, sendo incoerente com o respondido na questão 5: todas as falas da professora de Mirela eram preconceituosas. Dessa forma, o que se pode dizer sobre a respondente é que ela apresenta, na classificação de aprendizagem feita por Merriam e Caffarella (1991 apud GARCIA, 1999), a **presunção** – que é quando a pessoa pensa que já sabe e não necessita de novas aprendizagens.

- A **Professora Dandara** responde ao questionamento sobre a formação da seguinte forma: “Sim, pois aprendi com a formação que todos temos preconceitos e estes devem ser reconhecidos e combatidos com mudanças de pensamentos e atitudes e com valorização das diferenças”, demonstrando que a formação provocou reflexão e mudança interna, já que em sua fala aparece a admissão de ser uma pessoa com pré-conceitos e, a partir dessa aceitação, buscou mudanças de pensamentos e atitudes. Ao retomarmos suas respostas nas questões anteriores, há coerência quando demonstra indignação com a atitude da professora do texto, não silenciando a questão e buscando alternativas para inibir ações de preconceito diante da mesma situação e propondo ações de valorização das diferenças e do respeito à cultura do outro. Professora Dandara demonstra uma aprendizagem significativa por **contemplação**, na medida em que ela pensa no que está aprendendo, sem exigir resultados significativos.
- A **Professora Chimamanda** traz a seguinte conjectura sobre a questão: “Com certeza, trazendo a pluralidade de culturas existente, mostrando e mantendo diálogos com as crianças e famílias com projetos que envolvam a comunidade escolar”. Com essa resposta, afirma que a formação surtiu efeito no seu entendimento sobre a diversidade cultural e com isso sente-se habilitada a promover a equidade no espaço em que atua profissionalmente. Quando observamos suas respostas anteriores, há indicação de que a Professora Chimamanda demonstra empatia e atitude nas ações para combater o preconceito no espaço escolar, defendendo a liberdade das pessoas de ser e de fazer o quiser com seu corpo e seus cabelos. Entretanto, na resposta da questão 4 não deixa muito claro o que realmente quis dizer com a frase “Com certeza longe de tudo que se vem trabalhando, estudado e esperado pelos profissionais da educação”, o que não permitiu uma análise nessa questão. Partindo dessa estrutura, é possível que a respondente tenha uma aprendizagem significativa por **prática reflexiva**, que está relacionada à resolução de problemas.

- Quando a **Professora Marielle** responde: “Sim, pois ainda na sociedade existem muito preconceito e a partir das formações, aprendi a trabalhar com esses tipos de conflitos”, nos indica que a formação lhe subsidia para lidar com as questões raciais de preconceito que acontecem no espaço escolar. Quando analisadas as questões anteriores, percebemos que a professora, apesar de demonstrar empatia pela criança, silencia a situação ao não cogitar ações para além da conversa individualizada com a Mirela; até chega a apresentar sugestões para trabalhar de formas diferentes na questão 5, sobre outras abordagens. A Professora Marielle ainda demonstra certa contradição nas respostas quando, na questão 2, sugere que o cabelo é a moldura do rosto e que é preciso ter a liberdade de usar o cabelo como quiser e, na mesma frase, evidencia os cuidados com a pediculose, deixando subentendido que não há tanta liberdade assim. Na questão 4, apresentou argumentos para além das falas solicitadas, avaliando a ação de acordo com as diretrizes. Apresenta, portanto, aprendizagem com a **possibilidade prática**, em que a pessoa pratica uma nova capacidade sem a aprender.
- A **Professora Djamila** nos apresenta como resposta: “Sim. As formações favorecem e ampliam o conhecimento dos professores o que nos possibilita direcionar situações como essa. Ouvindo a criança, respeitando e lhe possibilitando conhecer e respeitar as diferenças”. Com esse texto, a professora comunica que a formação promove a ampliação de conhecimento, o que dá possibilidade ao educador para enfrentar situações de preconceito e dar mais escuta às crianças, respeitando suas diferenças. Ao observarmos as questões anteriores, percebemos que esta professora, apesar do silenciamento presente na atitude da primeira questão, apresenta coerência, empatia, atitude e respeito às diferenças nas demais respostas. Assim, é possível dizer que lhe falta mais atitude prática para combater os silenciamentos que nos cegam, categorizando-a na aprendizagem **pré-consciente**, em que a pessoa interioriza algo inconscientemente.
- A **Professora Conceição** responde a essa questão “Analisando globalmente essas formações, você supõe que elas lhe ajudariam a resolver o conflito da Mirela? Por quê?” com a seguinte frase: “Acredito que sim.”, ou seja, de forma sucinta e vaga. Essa resposta indica que a professora possui dúvidas sobre a eficiência da formação. Assim, poderíamos encaixá-la na aprendizagem por **memorização**, que significa aquisição e armazenamento de informação. Vale frisar que nas demais questões a respondente demonstra empatia no consolo à Mirela e intende a realizar ações inibidoras de atitudes

de preconceito – restringidas à questão do cabelo, em detrimento de ter um olhar mais amplo sobre a questão do preconceito racial. Também mostrou valorizar o direito à liberdade das pessoas de ser e fazer o que quiserem e demonstrou estar atualizada com os ditames legais. Dessa forma, e segundo os mesmos autores, poderíamos também encaixá-la na **aprendizagem prática**, em que ela pode praticar uma nova capacidade sem a aprender.

- A **Professora Carolina** deu a seguinte resposta: “Sim. A especialização em Políticas Públicas para a igualdade racial me deu embasamento para fundamentar práticas de educação inclusiva” demonstrando que, além da formação do PEA, obteve formação em nível de especialização sobre igualdade racial, o que é bastante importante para promover um entendimento cada vez mais aprofundado sobre a temática. Esse tipo de atitude, para Sanches (2019, p. 105), “tem a ver com as formas de ação. E, para se pensar em formação, o docente precisa refletir sobre seu processo de autoformação a partir do seu contexto de trabalho e de suas necessidades: ‘o que preciso para minha formação?’”. Ao observamos suas respostas no decorrer do questionário, há coerência nas suas explanações, com demonstração de respeito às diferenças e à liberdade das pessoas, preocupação em não perpetuar o silenciamento, várias propostas para trabalhar a questão racial a partir do que fora visto no texto piloto do questionário e clareza no entendimento sobre os ditames das diretrizes curriculares, no que se refere ao combate às discriminações e ao desrespeito às diferenças que acontecem no espaço escolar. Assim, a professora Conceição se encaixa na **aprendizagem significativa e integrada**, direcionada principalmente para a possibilidade da prática reflexiva, demonstrando aptidão para resolver situações conflituosas com respeito e coerência.
- A resposta da **Professora Lélia** para a pergunta sobre formação apresenta a seguinte afirmação: “Sim, pois a professora estaria preparada para lidar com o tema”, enfatizando que a formação ajudaria a resolver o conflito da Mirela. No entanto, buscando em suas respostas nas perguntas anteriores, podemos perceber que apresentou pontos sensíveis na primeira questão, quando faz referência apenas à atitude da docente do relato e não se coloca no lugar da professora para resolver o problema, demonstrando silenciamento diante de uma atitude de racismo. Na questão seguinte demonstra respeito aos costumes (cultura) e faz uma crítica à professora de Mirela. Apesar de sua resposta à quarta questão ser bastante sucinta, foi coerente com o solicitado. No entanto, demonstrou superficialidade nas suas ações, o que Cavalleiro (2003, p. 100) pontua “ao silenciar, a

escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo. Neste espaço, a vergonha de hoje somada à de ontem e, muito provavelmente, à de amanhã leva a criança negra a reprimir suas emoções, conter seus gestos e falas”. Sobre sua postura, é possível que ela esteja no processo de aprendizagem **pré-consciente**, em que há a interiorização de algo inconscientemente.

- A **Professora Tereza** respondeu: “Sim. Todo curso e as formações nos dão maior visibilidade e podemos refletir para aprender criar momento e situação que possa mudar o comportamento”, o que nos comunica que, apesar de acreditar que a formação traria subsídios para auxiliar na resolução do problema, ela não se coloca na situação, ou seja, se abstém de dizer que a formação a ajudaria a resolver o problema. Nos questionamentos anteriores, a respondente evidencia empenho em não silenciar atitudes preconceituosas no espaço escolar; no entanto, suas respostas às questões 2 e 3 estão com falhas de pontuação, o que torna a ideia confusa e o texto de difícil interpretação. Na questão 4, a respondente tratou o questionamento que fazia referência ao texto da história de Mirela como uma referência generalizada, respondendo apenas que todos devemos nos humanizar e promover educação inclusiva. Diante destes excertos, há a interpretação de não aprendizagem por **não consideração**, que é quando o aprendente não leva em consideração a possibilidade de uso ou de ter que dar respostas sobre assunto estudado, demonstrando, de certa forma, que o problema não existe.
- A resposta da **Professora Antonieta** diz: “Sim!! A postura e comprometimento do professor sobre o assunto é uma subjetividade que hoje em dia tem que ser vista, entendida e aplicada. A pluralidade cultural é presente na sala de aula e nossa sociedade está cada dia mais racista, desinformada e intolerante”. Com essa resposta, comunica que a formação a ajudaria a resolver o problema de Mirela. A continuação da sua resposta mostra uma professora indignada com a questão do racismo, da intolerância e a desinformação que, segundo ela, impera atualmente. Ao analisarmos as questões anteriores, podemos observar que apresenta empatia pela criança, procurando acalmá-la, porém, reproduz o silenciamento ao dizer na resposta da primeira questão: “Acalmava a Mirela e chamaria a Mônica para uma conversa sobre respeito às diferenças”, não sugerindo atividades, tampouco discussões coletivas abordando o tema junto às crianças. Na resposta da questão 4, demonstra ter entendimento quanto aos ditames das diretrizes no que se refere às questões raciais. Com essa estrutura, Antonieta

apresenta traços de aprendizagem significativa que têm a ver com a resolução de problemas, ou seja, possibilidade de **prática reflexiva**.

- A **Professora Luiza** apresenta como resposta para a questão o seguinte texto: “Ajudariam pq [porque] nas formações observamos sempre relatos e trocas de experiências que possibilitam o nosso olhar rumo a integração e a inclusão, pautados sempre nos documentos orientadores e pertencentes à educação”. Com essa frase a respondente afirma que a formação lhe proporcionou aprendizados que serviriam para resolver o problema de Mirela. Quando procedemos à análise das suas respostas, percebe-se que ela silenciaria o problema, apresentando desrespeito pelo direito de usar os cabelos da forma que quiser, já que concorda com a professora do texto de que as crianças devem manter os cabelos presos “para evitar a proliferação de insetos indesejáveis”. Apesar de apresentar algumas sugestões interessantes para trabalhar o tema (presentes nas respostas 2, 3 e 5), a professora volta a insistir em manter os cabelos das crianças presos. Na resposta 4, faz o recorte exato da frase da professora que mostra aproximação com as diretrizes. Diante disso, é possível identificar presença de não aprendizagem pela **presunção**, por acreditar que já sabe e não há necessidade de aprender. Além disso, Cavalleiro (2003, p. 99) assevera que “na escola o professor reproduz o padrão tradicional da sociedade. Como sujeito, é compreensível, embora não seja aceitável, mas não como profissional da educação”. Vimos que é muito presente nas concepções da professora atitudes arraigadas na cultura social, principalmente quando ela opta por manter os cabelos das crianças presos, interferindo numa decisão que é da competência da família. Com essa atitude, acaba reproduzindo os estereótipos.
- A **Professora Eliane** confirma que a formação ajudaria a resolver situações como a de Mirela, pois, segundo ela, passou a ter mais segurança em tratar do tema. Observando suas respostas às perguntas anteriores, a respondente demonstra coerência, sendo empática ao problema de Mirela, além de sugerir atividades que primam pela valorização das diversidades e da cultura negra, o que nos indica também que ela não perpetuaria a cultura do silenciamento diante de atitudes racistas dentro do espaço escolar. Assim, a professora demonstra aprendizagem significativa na possibilidade da **prática reflexiva**, que tem a ver com a resolução de problemas.
- Ao ser questionada se a formação a ajudaria a resolver o problema de Mirela, a **Professora Nilma** respondeu da seguinte forma: “Sim. Eu chamaria as duas crianças para conversar. Procuraria entender qual foi a intenção da colega que falou do cabelo da

Mirela, pois sabemos, no caso, pode ter existido um ato preconceituoso da colega contra a Mirela. Então conversaria com as duas, sempre elogiando o cabelo da Mirela”. Com essa resposta a professora dá indícios de que, apesar de dizer que “sim”, a formação contribuiu pouco para o seu entendimento sobre as questões raciais, e essa percepção é reforçada com a continuação de suas respostas. A Professora Nilma faz referência ao preconceito entre as crianças do texto, de forma distorcida, na medida em que Mônica, ao falar do cabelo de Mirela, ainda não está com a ideia de preconceito desenvolvida, apenas reproduzindo o que observa e se condiciona a achar estranho aquilo que não é, convencionalmente, considerado bonito. Retomando as demais perguntas do questionário, a respondente demonstra certa empatia ao consolar a criança, ainda que insista em manter os cabelos presos. Na sua resposta à questão 5, diz que “devemos sempre falar sobre a necessidade do respeito mútuo[...]”, mesmo que não demonstre interesse em respeitar a liberdade das crianças de usarem seus cabelos da forma que lhe for conveniente. Segue reafirmando, nas demais respostas, que a professora estava certa em instruir Mirela a ir com os cabelos presos para a creche. A respondente nos encaminha a perceber em suas interlocuções o não aprendizado com característica de **recusa** em aprender, validado na reprodução e na perpetuação do silenciamento e na manutenção da ideia estereotipada de que “cabelos crespos e rebeldes devem ser contidos” em nome de uma “comodidade” que já não se aplica mais, na sociedade atual. Sendo assim, caracteriza-se a violação do direito do outro de usar os cabelos da forma que quiser. Em algumas falas, tenta suavizar o ocorrido ao alegar que as pessoas “não queriam dizer aquilo que disseram”, como na seguinte resposta “Acredito que não foi a intenção da professora expor qualquer tipo de preconceito contra a criança. O que ela poderia ter feito era justificar o porquê que o cabelo deveria ser preso, evitando duplas interpretações nas orientações transmitidas à criança”, ou seja, trata-se de mais uma forma de silenciamento disfarçando ações preconceituosas como forma de “brincadeiras”.

Nesse contexto, é pertinente a ideia de Cavalleiro (2003, p. 51) de que “a dificuldade apresentada pelas professoras em compreender a escola como um espaço onde o problema étnico também está presente pode representar um esforço para a manutenção do preconceito”, o que nos remete a partilhar o sentimento de que é imprescindível desenvolvermos ações formativas que possam desencadear reflexões, promovendo mudanças de pensamentos e concepções entre os professores, com o intuito de engendrar ações no combate ao racismo desde

a mais tenra infância. Assim, podemos influenciar as novas gerações a viver em harmonia, respeitando as diferenças e as intolerantes ao racismo, à discriminação e ao preconceito de qualquer espécie.

3.5 – Categoria Formação como Mudança: Reflexões sobre a formação continuada como promotora de mudanças

Essa questão evidencia a formação e está relacionada, especificamente, à formação para as relações étnico-raciais. Como afirma André (2015, p. 68) “é importante considerar o professor como um sujeito sociocultural que tem uma história, valores, hábitos, crenças, experiências de vida e experiência profissional que não pode ser ignorada”, o que nos remete a uma constituição que perpassa a questão da formação em si, envolvendo uma construção sociocultural anterior ao labor docente. Assim, o aprendizado acontece se e quando a pessoa estiver realmente preparada e aberta para envolver-se em tal entendimento. É uma percepção que vai além de leituras e reflexões: é uma questão íntima de mudança de concepção.

Partindo dessa ideia, Lima (2006) aponta que há três domínios básicos na formação de um professor compromissado culturalmente: o domínio dos conteúdos, das metodologias e da sensibilidade, além da observação à ética e à estética. Além disso, a autora complementa dizendo que em relação ao domínio da sensibilidade não se trata simplesmente de manifestação de afeto nas relações pedagógicas, mas de apresentação de atitudes amorosas no sentido freireano, de quem escolhe trabalhar com as minorias.

Portanto, a organização dessa análise está realizada por agrupamento de aprendizagens, entendendo que uma formação pode trazer para cada pessoa um aprendizado distinto – a pessoa absorve o conhecimento e aprende de acordo com o seu momento e a sua necessidade.

Diante do questionamento “O que você achou de positivo da formação? Por quê?” foi possível destacar o aprendizado em três classes: a) obtenção de subsídios para associação da teoria com a prática; b) reflexão sobre o tema; c) conhecimento traz segurança. Essa classificação ocorreu após apreciação do texto colhido das respostas da questão supracitada. Percebendo que havia analogias entre respostas de algumas delas, procederemos à descrição de cada classe.

3.5.1 – Subsidiar-se para aproximar a teoria da prática

De acordo com uma das respondentes, o conhecimento absorvido na formação encaminhou à mudança de práticas e abriu-lhes novas possibilidades. Assim como preconizou Freire (2003, p. 26), “as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência”. Dessa forma, é pertinente a ideia de que a formação, quando atinge o seu alvo e o seu objetivo, pode encaminhar uma pessoa a novas atitudes, em um processo transformador.

3.5.2 – Reflexão sobre o tema em evidência

Quando uma discussão sobre determinado assunto suscita reflexão, é possível que alguma mudança possa ocorrer nesse processo. Assim, quando a Professora Eliane, respondendo sobre o que considerou positivo na formação, diz que: “tudo, desde os materiais, às falas e situações vividas pelos colegas, por que favoreceu a minha reflexão e avaliação para melhorar a minha prática quanto ao tema”, nos remetemos ao que Freire (2003) afirma ser extremamente importante nos momentos formativos – que é a reflexão crítica sobre as práticas, pois são nesses momentos que são suscitados os desencadeamentos de mudança. Entendendo essa finalidade formativa, nos remetemos ao que pregam Placco e Souza (2015b, p. 53-54):

Etimologicamente, a palavra metacognição significa além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer. É uma atividade em que os processos mentais – percepção, observação, atenção, memorização, pensamento, reflexão, compreensão, apreensão, entre outros – se constituem em objeto de reflexão.

O trecho evidencia que na fala da Professora Elaine – ao dizer que a formação desencadeou sua análise sobre tudo o que acontecia nas suas ações, provocando avaliação sobre sua prática e sua relação com pares, promovendo o senso crítico reflexivo – é possível perceber que há um processo reflexivo que se aproxima da ideia de metacognição, expresso como “olhar para seu pensamento, refletir sobre o próprio ato de conhecer” (PLACCO; SOUZA, 2015b, p. 54), o que nos remete ao entendimento de que muitas vezes o educador/educadora se sente impotente e/ou inseguro em reagir devido a sua falta de conhecimento ou entendimento sobre o tema.

3.5.3 – Conhecimento traz segurança

A Professora Carolina considerou positivo na formação: “Conhecer os valores materiais e imateriais que a população de origem africana trouxe ao país. O conhecimento traz segurança e manda embora preconceitos (pré-conceitos) e racismo”; e com essa frase demonstra o quanto é importante o conhecimento para provocar ações transformadoras. Novamente, ratificamos a afirmação de Placco e Souza (2015b, p. 38),

[...] a partir do seu posicionamento no mundo, o professor aciona informações e orienta seus interesses às aprendizagens. Ao fazê-lo, poderá confrontar-se com outras opiniões e referências, num movimento que confirma sua condição de pesquisador e possibilita o redirecionamento de suas ações.

O conhecimento constrói repertório para nos libertar e combater os preconceitos; ainda que não possa ser considerado único modulador de mudanças. Como refletimos anteriormente, para que ocorram essas mudanças é preciso movimentar outras ferramentas no indivíduo, como percepção de sua limitação, empatia, abertura sensorial para receber e aceitar o novo, bom senso e outros condicionantes que fazem parte desse complexo que é o ser humano em todas as suas composições.

Após a análise das respostas das professoras, fica evidente que todas elas acreditam no aprendizado com a formação, o que aparece, principalmente, na questão 7, em que a pergunta é feita diretamente. Há um consenso positivo sobre a aprendizagem e a capacidade de resolver conflitos raciais no espaço escolar.

Entretanto, numa análise global – observando todas as respostas de cada participante da pesquisa – é possível afirmar que dentre as 15 respondentes, somente seis apresentam aprendizagem efetiva, expondo argumentos claros e atitudes decisivas, são professoras conscientes que lutam para combater o racismo nos espaços escolares. Uma parte das professoras demonstrou aprendizagem com mudança. No entanto, as demais, apesar de considerarem que a formação lhes trouxe aprendizado e mudança, mostram algumas limitações em atitudes, formas de pensamento, recorrência de conceitos cristalizados e resistência ao novo.

Dessa forma, novos questionamentos surgem na perspectiva de composição desta pesquisa, que tenta responder ao questionamento: Em um contexto socioeducacional, onde o racismo se tornou invisível ou muito aliado ao senso comum, o que muda no olhar do professor após uma formação que traga questões étnico-raciais em debate? Com que olhar esse professor, após a formação, enxerga o seu aluno e o contexto de sala de aula, considerando as práticas de racismo e a construção da identidade do menino e da menina negra?” Com base nessas

perguntas, fez-se necessário buscar junto às professoras o entendimento do que falta, efetivamente, na formação para que essa aprendizagem e mudança de atitude se concretize. Assim, outra ferramenta foi sugerida para consolidação da constituição de uma teoria mais completa sobre nossa problemática. Procedemos, então, à realização de grupos de discussão, no intuito de buscar informações que subsidiem a concretização de uma formação que atinja o objetivo de realmente formar e mudar os indivíduos.

A questão número 8, que solicita uma narrativa de vivência similar ao ocorrido com Mirela, era opcional. Dessa forma, apenas quatro professoras ofereceram seus relatos. Com a negativa das demais participantes, podemos inferir que as professoras não quiseram se dar ao trabalho de pensar/lembrar de alguma situação com essa temática ou não o fizeram por acharem realmente que nunca presenciaram situações assim. Entretanto, há que se destacar que nesse caso podemos olhar por uma outra vertente: a de que essas professoras já viram situações como a de Mirela ocorrerem, porém, não conseguiram perceber que se tratava de uma ação racista, preconceituosa, devido principalmente à naturalização que é promulgada a este tipo de ação, no cotidiano escolar.

Para Cavalleiro (2003, p. 33):

Penso que a não percepção do racismo por parte das crianças também está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema. A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema. Tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. Por outro lado, há a vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação.

Quanto aos relatos das quatro professoras, observamos que as vivências relatadas retratam uma estrutura arraigada na composição negativa e estereotipada que as pessoas negras têm de si mesmas. Fica evidenciado nos relatos que as professoras se concentraram mais na questão dos cabelos. Além disso, duas das respostas estão bem sucintas e sem contextualização, o que nos deixa sem opções de argumentação sobre essas respostas. Por apresentarem exemplos com dados muito superficiais, preferimos não impetrar interpretações sobre esta questão, colocando-as nos apêndices²⁶ deste trabalho.

²⁶ Apêndices E ao J.

3.6 – A Formação em Evidência: Aprendizagens, desafios e perspectivas

Além do material coletado por meio do questionário, trazemos a análise do material produzido a partir do grupo de discussão. Esse material será apresentado distintamente, devido à riqueza de informações expedidas pelas professoras colaboradoras deste trabalho.

Por uma questão de logística temporal (os grupos foram organizados em momento de PEA no CEI Oswaldo Faustino), tivemos o cuidado de utilizar apenas metade desse tempo em cada dia para não atrapalhar o andamento das atividades e provocar prejuízo ao momento formativo. Assim, no primeiro dia, foram debatidas duas das questões roteirizadas; em um segundo momento, trabalhamos o terceiro e último questionamento.

Essas questões têm como proposta entender o processamento das informações entre as pessoas que tiveram acesso à formação sobre as questões étnico-raciais, perceber se essas provocações suscitaram uma busca por renovação e mudança e de que forma foram realizadas.

Dessa forma foram elencadas as seguintes categorias para estabelecer a análise do grupo de discussão: Desafios/Aprendizagens da formação; Estratégias usadas para enfrentar os desafios; e A formação em perspectiva.

3.6.1 – Categoria Desafios/Aprendizagens

Partindo do questionamento “Quais foram os principais desafios que você enfrentou durante a formação sobre as questões étnico-raciais?” Apesar de a pergunta solicitar que respondessem quais foram os desafios enfrentados, as respostas das professoras remeteram muito mais às suas aprendizagens, assim, levando em consideração e valorizando suas colocações, obtivemos as respostas:

Trazer a teoria para a prática, enquanto a formação vai acontecendo a gente já começa a fazer o link com os nossos alunos, com nossas crianças, a gente já começa a perceber o que acontece e a entender como acontece. Coisas que antes a gente não via que eram questão de racismo, que eram questão da identidade que deveria ser trabalhada, como a gente pode fazer isso, antes passava em branco (**Professora Ângela**).

Então, no sentido assim de apurar melhor, né, você apura o olhar. Coisa que é como a Ângela falou... passa despercebido, mas aí depois você começa a fazer... nem tudo é tão simples, nem tudo é tão natural. E outra coisa, com a formação, você amplia e vê que o negócio é muito maior, né? A questão é muito maior. Porque é difícil, né? O pessoal sempre fala quando você não tem em você, quando não é com você diretamente. Quando a situação não é com você tem um olhar assim... você pode até comentar, mas você tem uma certa

neutralidade. Mas aí quando você começa [a] estudar e vê que é muito mais amplo, interfere em muitas outras questões. [...]. E aí você tem que se posicionar. Ou você continua neutro, faz de conta que não acontece, ou, se te incomodar, aí é onde... que tem esse posicionamento, é uma escolha sua, neutralidade ou envolvimento na situação (**Professora Rosane**).

Eu acho que... você começa, eu comecei a perceber minhas ações. Começo a repensar minhas ações, como eu fazia antes de ter essa formação e como que eu vou agir agora no depois, que eu tenho essas informações. A gente precisa primeiro assentar essas novas descobertas, essas novas informações. E as vezes é muito difícil, é muito difícil, você... meu, até ontem eu fazia de um jeito. Não é que estava fazendo errado, e estava fazendo errado, ao mesmo tempo. E aí é preciso, primeiro assentar essa nova descoberta, essa nova teoria, e aí eu vou começar a pensar como mudar as minhas atitudes (**Professora Dandara**).

Segundo essas professoras, uma das principais inquietações é perceber as próprias falhas, o quanto negligenciaram a questão, a necessidade de rever conceitos e atitudes. Porém, algo chama muito a atenção, é quando Rosane assevera que, para além da formação, há a questão da “dimensão pessoal da mudança”, dissertado por Garcia (1999, p. 47), quando o problema não o atinge (quando problema é com o outro), pode esbarrar na “escolha pela neutralidade”. O incômodo em ter que mudar a si mesmo, sair da zona de conforto para promover a mudança, por vezes é bastante complicado para algumas pessoas, como afirmam Placco e Souza (2006, p. 58-59):

O formador oferece e recebe oportunidades de refletir, como um espelho, as intenções e necessidades do outro. No entanto, quem decide o ângulo da imagem é o sujeito, pois o espelho pode instigar, confirmar, desconfirmar, revelar, desvelar, provocar, decepcionar, reforçar, enganar. Cabe a cada um a decisão do que quer ver e, ao olhar-se no espelho, uma nova configuração torna-se possível.

Assumindo-se que, para Clark e Peterson (1986; 1987c apud GARCIA, 1999, p. 47), “o professor é um construtivista que processa informações, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas etc., que influenciam a sua atividade profissional.”, é bastante pretenciosa da parte de um formador imaginar que a formação por si só provocaria a mudança necessária no indivíduo, já que este tem toda uma construção experiencial de vida, com suas relações sociais consolidadas, cultura absorvida e capacidade de tomar decisões já estabelecida, que são características determinantes para que esse profissional decida sobre sua aprendizagem, seja pela apropriação ou não desse entendimento.

3.6.2 – Categoria Estratégias

A segunda questão explorada procura revelar como se deu esse enfrentamento dos desafios e quais as estratégias utilizadas para enfrentá-los. Neste questionamento foram apresentados argumentos como:

Eu comecei a perceber minhas ações. Começo a repensar minhas ações, como eu fazia antes de ter essa formação e como que eu vou agir agora no depois, que eu tenho essas informações (**Professora Dandara**).

O incômodo com a forma de ver as coisas desencadeia uma luta consigo mesmo pela mudança de pensamento; por ela ser uma mulher negra, talvez as pequenas descobertas que foram se desvelando deram-lhe a oportunidade de se perceber incoerente em sua jornada, profissional e pessoal, que fica mais evidente quando ela diz:

A gente usava, tinha, aquela imagem de si... né? Que a gente já vem colocando, a mídia vem colocando uma imagem pra gente, e que a gente nunca parou para pensar que pode ser diferente. Não representa as crianças, não me representa (**Professora Dandara**).

Com isso, ela reflete sobre a concepção de si diante da sociedade, demonstrando que buscava localizar padrões de beleza em si mesma e nos outros e, quando não era localizado, fazia com que ela se fechasse em ações engessadas diante dos problemas relacionados aos fenótipos raciais. Candau (2006 apud ANDRÉ; DIAS, 2015, p. 67) confirma essa situação ao dizer que: “A cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como ‘engessada’, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e [dos] jovens a que se dirige e à multiculturalidade das nossas sociedades”.

Nesse contexto, é possível apontar que a professora Dandara usou como estratégias para enfrentar os desafios, refletir sobre suas ações.

E a gente começou a prestar atenção, né Dandara, em coisas que a gente expõe na sala, se não tem só criança branca, se são só esses desenhinhos brancos, que não tem uma criança negra que não tem uma criança oriental, não tem nada. Então a gente começou a se policiar nisso (**Professora Ângela**).

Esta professora nos comunica que seus enfrentamentos junto ao novo, ao que estava sendo estudado, mexeu com a sua percepção com relação ao que estava ao seu redor e, com essa percepção, o véu do silenciamento começou a cair. Por ser uma pessoa de etnia branca, Ângela é uma das respondentes que não é afetada pela questão racial em suas relações, tanto

dentro quanto fora da escola. Entretanto, seu olhar começou a mudar com o desenvolvimento da formação em um processo inverso ao da professora Dandara, com a reconstrução partindo de fora para dentro, instigando a percepção do que estava em desalinho no espaço, na estética e nas relações, para então condicionar-se a tecer novas formas de ver e de enfrentar a situação.

A estratégia utilizada por Ângela circulou sobre a sua observação e análise crítica sobre o ambiente e a busca por policiar-se para não incorrer nos mesmos erros, enquanto a professora Dandara, num processo inverso ao de Ângela, teve que se enxergar primeiro como uma professora, mulher e negra, para depois se reconstituir nesse papel e então entender que também estava fora dos padrões impostos pela sociedade. Assim, promoveu primeiro a mudança em si e depois no seu ambiente de trabalho e em suas relações. Essas percepções podem ser enquadradas no que Placco e Souza (2006, p. 57) chamam de “metacognição”, a ação de “‘olhar-nos de dentro para fora’ e ‘de fora para dentro’. Como penso? Como venho pensando? E abre possibilidades de intervir no caminho do pensamento e, conseqüentemente, em nosso processo de aprendizagem”.

A fala da Professora Rosane apresenta o desvelamento de uma outra vertente nesse processo de enfrentamento dos desafios:

Infelizmente a formação não é tudo, é o posicionamento de cada um. Que vai ter aquele que pode até pelo movimento do lugar onde você está, vai fazer uma ação ou outra, mas a mudança mesmo é posicionamento: Ou você se convém na neutralidade, que você pode fazer uma coisinha ou outra, mas assim, você percebe sutilmente que é mais, é pelo movimento do lugar **(Professora Rosane)**.

Que revela ser a tomada de decisão de acordo com a sua percepção de mundo, de acordo com sua perspectiva. Nas entrelinhas, Rosane mostra-se participante dessa corrente de ações, já que suas falas “aquele que pode até pelo movimento do lugar onde você está, vai fazer uma ação ou outra, mas a mudança mesmo, é posicionamento” e “[...] mas aí quando você começa estudar e vê que é muito mais amplo, interfere em muitas outras questões”, demonstram que, possivelmente, o estudo revelou que as suas convicções eram mais profundas e difíceis de mudar do que ela própria supunha. Nesse caso, a professora Rosane utilizou a autorreflexão como método de enfrentamento às revelações desencadeadas pela formação.

As falas das professoras Maria Firmina e Chimamanda acabam por reforçar as conjecturas supracitadas: “é que você já tem um modelo de como seguir. Às vezes você tem que se desconstruir, para poder mudar (Maria Firmina) e “[...] aí você falou legal. Porque assim, a mudança tem que vir de dentro para fora [...]” (Chimamanda), dando indícios de que o incômodo iniciado com a formação esbarrou na composição pessoal, nas marcas sociais

construídas em uma sociedade desenvolvida num modelo escravagista de trabalho, que perdurou por quase 400 anos e que, mesmo após a libertação, a escravização permaneceu ativa culturalmente nas suas entranhas. Estas professoras recorreram à desconstrução para proceder às mudanças necessárias.

3.6.3 – Categoria Perspectivas

Para a pergunta sobre o que sentiram falta na formação e o que falta para que a formação tenha um alcance maior entre os formandos foram dadas as seguintes respostas:

Falta capacitação, eu acho. Faltam pessoas para formar. Porque geralmente as pessoas ficam muito receosas em falar nesses assuntos (Professora Ângela).

Eu acho que o que tá faltando é, tipo... ter alguém de exemplo, né, não sei, que começa a colocar em prática isso, entendeu? E que motive o grupo a segui-las. Que a gente só fica na teoria e não coloca em prática (**Professora Maria Firmina**).

Para estas professoras, há falta de pessoas que ministrem esse tipo de formação e que promovam o entrosamento da teoria com a prática, dando indícios de que a formação na qual participaram não deu conta de instrumentalizá-las para uma efetiva aplicação na prática cotidiana daquilo que foi absorvido teoricamente. Quando Ângela diz que “as pessoas ficam muito receosas em falar nesses assuntos”, também aponta que há uma necessidade de formadores que tenham identificação com a questão racial. Entretanto, é possível acrescentar a esta conjectura um apontamento bastante pertinente de Lima (2006 apud ANDRÉ; DIAS, 2015, p. 67):

A formação de “professores culturalmente comprometidos” envolve três domínios básicos: o dos conteúdos, o das metodologias e o da sensibilidade, além da ética e da estética. Em relação aos conteúdos, a autora defende que os professores se apropriem de conteúdos básicos que lhes forneça uma sólida formação teórica e uma atitude crítica diante deles.

Diante dessa afirmação, tal pertinência deve também ser direcionada aos formadores, que precisam ter o entendimento de que é necessário se apropriarem dos conteúdos para não comprometerem suas ações formativas, ainda que, como a professora Ângela sugere, a falta de identificação com o tema possa ser superada por meio da apropriação de conhecimento sobre o assunto. Ainda segundo Lima (2006 apud ANDRÉ; DIAS, 2015, p. 68, grifo nosso), é no

momento de apresentar o domínio da sensibilidade em relação às diferenças, no sentido de ter atitudes amorosas, que “se localizam as formas mais variadas de preconceito e discriminação por parte dos professores, o que exige uma reflexão sobre os próprios valores, atitudes e comportamentos e a **busca de informações** para superar as dificuldades”. Ou seja, a autora aponta claramente que, para além de uma identificação que atualmente se constitui pelo termo *lugar de fala*, apresentado pela filósofa Djamila Ribeiro (2019), é preciso a conscientização de que estudo, conhecimento e busca de informação sobre os conteúdos podem nos habilitar a impetrar discussões e reflexões sobre qualquer assunto, bastando, para isso, saber de que *lugar* se está falando.

As professoras apontaram, como necessidade na formação, o entrosamento da teoria com a prática, demonstrando que deveria existir uma “receita”, um direcionamento, apresentado pelo formador: “a gente conhecer as leis, tudo isso, legal. Mas como passar isso para a prática? A gente faz muito pouco, quase nada” (Professora Ângela), no entanto, deixa de perceber que é preciso haver protagonismo, por parte do docente em buscar informações além daquelas apresentadas pelo Coordenador ou por qualquer outro formador, para otimizar sua prática à luz do conhecimento absorvido, pois a formação precisa, também, fazer com que o professor se sinta responsável por esse processo – o professor precisa perceber-se como protagonista do seu processo formativo. Além disso, quando a professora Enedina apresenta seus argumentos sobre essa questão, ela exhibe um outro olhar sobre a prática:

A gente só faz a prática também, quando tá resolvido, tá aprendido, tá sabido. Porque as vezes o conhecimento, ele ainda é pouco. [...] O conhecimento é a união de todas as pessoas. Você tem um conhecimento, eu tenho outro conhecimento e aí cada um vai se colocando, e nessa... e é a partir daí que a gente avança. E também é com o tempo né? (**Professora Enedina**).

Com isso, Enedina mostra que a apropriação do conhecimento é fundamental para tornar possível a aplicação na prática, além da percepção de que as trocas experienciais entre os pares são muito importantes para compor as ações dentro do espaço escolar.

Outro incômodo bem visível foi o de que o processo formativo sobre as relações étnico-raciais que é realizado na escola não se constitui em uniformidade ou continuidade – a professora questiona a formação sem foco e continuidade – justamente por ser um tema que não desperta o interesse de todos, acaba sendo trabalhado em um ano e no outro é esquecido, trocado por outras demandas. É o que Rosane apresenta com seus argumentos:

É que assim... Eu acredito que uma das coisas que pega, é que a gente acaba perdendo, é que assim... A Rita (fazendo referência à pesquisadora)

formadora, ela julga isso muito importante de passar. Aí chega uma outra pessoa, vai, chega a Enedina, “não é tão importante”, a gente pode focar mais no ensino de português, né, a criança precisa aprender outras linguagens. Então assim, a partir do momento que é dada a devida importância, tanto quanto qualquer outra linguagem, passa a ser uma coisa que eu escolho se eu trabalho ou não. Então assim, é por isso que eu, as vezes, acho que se perde um pouco. Daí, eu acho muito importante; você não acha tanto. Não é uma coisa que é levada tão a sério. Dar continuidade ao trabalho. Entendeu? [...] Então, assim, se chegar uma pessoa engajada o grupo começa a ter esse olhar. Em compensação se chegar uma outra que muda totalmente o foco, “há não, eu já trabalhei”, você entendeu? Não tem uma continuidade do trabalho **(Professora Rosane)**.

A percepção desta professora é pertinente e deve ser levada em consideração nos momentos de tomadas de decisões quando das composições de projetos (como o PEA, por exemplo). No entanto, há outro argumento que chama a atenção sobre a questão: “Mas depois da conscientização, não tem como a gente ignorar né?” (Professora Enedina), demonstrando que o professor que se conscientiza da importância do trabalho com as diferenças e do comprometimento com uma educação equitativa colocará as suas convicções em prática.

Quando a pesquisadora questiona o que a professora entende como possibilidade real da permanência da discussão e da ação sobre essa questão no espaço escolar, a resposta é que “tem que ser dada a devida importância sempre” e, então, a pesquisadora pergunta de que lugar isso deve ser feito:

Da base. Quando você decide o que vai ser trabalhado antes, ele tem que ser tão importante quanto. Entendeu. É assim... igual quando a gente decide quais vão ser as linguagens que vão ser trabalhadas. O que que é importante trabalhar? É a linguagem oral? Linguagem artística? Conhecimento matemático? As questões étnicas, é tão importante quanto, você entendeu? Quando entrar, entrar no mesmo patamar e não uma coisa sugestiva **(Professora Rosane)**.

Outra questão levantada foi a necessidade de ter propriedade para falar do assunto, seja pelo viés da experiência enquanto vivência pessoal ou pelo conhecimento teórico/prático, sugerido:

Uma pessoa, ela simpatiza mais com um assunto, a outra com outro. A sua questão é a questão do negro, (fala apontando para uma pessoa negra) da vivência, é isso, é a sua vida. A minha é diferente, é a dos surdos. Por que que a gente não troca isso? As duas são tão importantes quanto a outra. Mas eu tenho a clareza de te falar isso e você tem a clareza de falar da outra coisa. Então por que não há essa troca? Precisa de um que guia **(Professora Ângela)**.

Com esses comentários, a professora explicita um ponto que também deve ser considerado nos momentos formativos, que é o envolvimento das professoras no processo,

permitindo que cada uma dê sua contribuição de acordo com sua potencialidade e disponibilidade e, que assim como diz Rosane, possa “instigar a vontade das pessoas”:

O bom formador ele te instiga... O bom formador, ele te instiga a querer saber mais, a se aprofundar (**Professora Rosane**).

Então, tem que passar entusiasmo, porque sem entusiasmo a faísca vai embora (**Professora Chimamanda**).

Pensando “o que efetivamente falta em uma formação para que ela possa atingir e mudar as pessoas”, as falas das professoras afirmam que o papel do formador é fundamental, que o entusiasmo daquele que forma tem a função de não deixar a “faísca se apagar”. Além disso, em muitos momentos da conversa, estas deixaram claro que uma formação, para atingir seus objetivos, precisa trazer em seu bojo variedade e aprofundamentos de conteúdo, além de apresentar uma interlocução da teoria com a prática.

Conclui-se que as professoras fizeram suas considerações, demonstrando que para além da formação em si com todas as suas demandas que conta com um formador engajado e empolgado, trazendo conteúdos que suscitem interesse e vontade de desvelar o conhecimento, ou por uma formação que traga dinamismo e a participação de todos. É importante que o professor, ao se apropriar do conhecimento proposto, o coloque em prática no seu dia-a-dia como parte da rotina, de forma naturalizada e envolvida em todo o processo de aprendizagem.

Diante do exposto, infere-se que o questionamento a ser feito é sobre a formação oferecida a estes professores, a concepção com que essa formação foi preparada, sendo este um ponto importante e que recai no formador.

CONSIDERAÇÕES

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca.

(PAULO FREIRE, 2002, p. 53)

Como a epígrafe nos mostra, é no processo que nos encontramos, nos desencontramos e nos descobrimos capazes de superar os desafios e seguir; é no processo que aprendemos e nos desconstruímos para finalmente nos reconstruirmos e chegar, nem sempre inteiros, mas realizados. Este é o momento de apresentar, nos achados desta pesquisa, os resultados das descobertas e mostrar as impressões, os entendimentos e os indícios obtidos no processo da busca.

A introdução desse trabalho trouxe o contexto desencadeador da proposta de pesquisa. Além disso, explicitamos os questionamentos que nortearam este estudo, os objetivos propostos e os caminhos sugeridos como possibilidades para alcançá-los. Com isso, compusemos uma estratégia de desbravamento que atendesse às perguntas “Em um contexto socioeducacional, onde o racismo se tornou invisível ou muito aliado ao senso comum, o que muda no olhar do professor após uma formação que traga questões étnico-raciais em debate? Com que olhar esse professor, após a formação, enxerga o seu aluno e o contexto de sala de aula, considerando as práticas de racismo e a construção da identidade do menino e da menina negra?”

Para responder esses questionamentos foram impetradas diversas buscas, iniciadas em meios bibliográficos e com o intuito de perceber como o tratamento às crianças negras estava sendo representado em pesquisas acadêmicas na contemporaneidade. Nessa busca, foram localizados alguns excertos que mostraram um pouco das pesquisas e seus resultados. Esses estudos correlatos apresentaram situações que encaminharam ao entendimento da assertividade da escolha do tema.

Os resultados desses estudos pesquisados confirmam a existência, ainda hoje, da manutenção de processos de branqueamento nas práticas educativas do cotidiano das creches (MARTINS, 2017) e da relação contundente entre grau de pobreza e a cor de pele das pessoas e entre o grau de pobreza e as escolhas dos cursos que as levam a profissionalização (CHAVES, 2006). Mostram que essas práticas são recorrentes nos espaços escolares, fazendo-se necessários estudos que apontassem como essas ações podem ser combatidas, nos encaminhando para ver a formação como possibilidade de mudança. Ainda que este estudo esteja pautado em analisar até que ponto a formação pode modificar pensamentos e ações dos

professores, as pesquisas correlatas corroboraram a ideia de que os racismos ainda são presentes e precisam ser combatidos.

Entendemos esta pesquisa como uma possibilidade de suscitar discussões e reflexões no meio acadêmico – quiçá no meio político – com a possibilidade de alavancar políticas públicas afirmativas para os espaços educacionais de creche.

O primeiro capítulo desse estudo foi conduzido na perspectiva de compreender a constituição identitária de uma pessoa, fazendo compilação de como a identidade é constituída (desde o nascimento) nos seres humanos e como essa composição se processa ao trazer embutido – nessa constituição – a diversidade étnico-racial.

Nesse intento, foram se compondo ideias de que a constituição da identidade de uma pessoa segue caminhos intermináveis e tortuosos, repletos de encontros e desencontros consigo mesmo e com o outro, na medida em que ninguém se constitui sozinho, como afirma Dubar (2005). Seguindo esse raciocínio, a tarefa árdua de compor a identidade pode ser bastante complicada quando nesse contexto de constituição há o preconceito e a discriminação racial.

Entendendo identidade como a representação que o indivíduo tem de si mesmo, seus traços, imagem e até dos sentimentos que percebe como fazendo parte de si (JACQUES, 1998), é pertinente a ideia de que essas percepções são forjadas ao longo do processo do desenvolvimento humano, pelas etapas que todos nós passamos e cujas marcas vão se agregando e amalgamando como carimbos, registrados no identitário de cada um.

Ficou claro também que a identidade é subdividida em pessoal e social, segundo Jacques (1998), sendo que a identidade pessoal se refere ao indivíduo e a social à identificação do indivíduo com o grupo ao qual pertence (DUBAR, 1997).

Como a constituição da identidade está intrinsecamente ligada ao processo de desenvolvimento da pessoa, descrever essa estrutura tornou-se fundamental para estabelecer alguns entendimentos. Faz-se necessário entender que, em cada fase da vida, o ser humano apresenta necessidades físicas-cognitivas-afetivas que precisam ser atendidas adequadamente visando um desenvolvimento pleno.

Embora a pesquisa esteja delineada com o foco no professor, considerou-se pertinente retomar a teoria de Henri Wallon, ao tratar dos estágios de desenvolvimento da criança de zero a três anos, por corresponder à faixa etária das crianças que frequentam as salas das professoras em questão. Além disso, foi preciso categorizar as necessidades compositoras dessa fase da vida e como elas se desenvolvem no decorrer do tempo, além de tentar entender quais as consequências que uma composição defasada pode provocar em uma pessoa.

Nas entranhas do processo, encontramos a criança negra, institucionalizada como tantas outras crianças das diversas etnias e estruturas sociais, que ao adentrarem no sistema educacional estabelecem relações com pessoas de fora do seu círculo familiar. Nessas relações, as crianças ficam expostas a um tratamento que é voluntário e, como tal, pode ocorrer das mais variadas formas. Isto porque, *a priori*, a relação estabelecida com a família normalmente é de amor incondicional, afeto, carinho e proteção. No entanto, em outros ambientes, as relações precisam ser construídas do zero e a disponibilidade de entrega afetiva à essa relação é uma decisão do cuidador dessa criança – no nosso escopo, o professor de Educação Infantil que atende crianças de zero a três anos.

Buscamos na teoria de Wallon o entendimento sobre as necessidades desses momentos na vida de uma pessoa. O autor organizou o estudo baseado nos estágios de desenvolvimento em que pondera ser a afetividade essencial na primeira fase da nossa existência, em um processo em que afetamos e somos afetados por essa relação de cuidado.

Por essas características de necessidades e aprendizagens apresentadas na fase de zero a três anos, direcionamos o olhar para a questão da diversidade étnico-racial. Na pesquisa bibliográfica localizamos excertos que trouxeram informações bastante promissoras e que nos respaldaram quanto ao tratamento que é dado às crianças negras nos espaços educacionais de creche. Foram tais descobertas que nos encorajaram a dar continuidade aos estudos no sentido de buscar respostas nas formações continuadas oferecidas nas escolas com o Projeto Especial de Ação, compondo o entendimento do quanto essas formações podem contribuir para mudar ações e pensamentos sobre o racismo nos espaços de Educação Infantil de creche.

Sob essa perspectiva e entendendo a distinção entre diversidade e diferença na medida em que a diversidade tem um caráter universalizante em que modalidades diferentes de pessoa estão em pé de igualdade perante a sociedade, ficou bastante evidente o quanto é complicado para uma pessoa negra constituir-se em meio às diferenciações que são feitas entre as pessoas por causa da cor da pele. Do quanto, a cada dia, se demandam lutas para ser aceito, amado e respeitado numa situação em que o negro é visto como inferior, estigmatizado e desvalorizado tanto pela mídia quanto pelos relacionamentos próximos ao não se encaixarem nos padrões definidos socialmente.

Nosso objetivo inicial foi analisar em que medida a formação continuada pode contribuir para que o professor da educação infantil possa lidar com as diferenças raciais no espaço escolar de Centro de Educação Infantil, especificamente: investigar o que mudou no professor após a formação continuada sobre essa temática; e analisar, se do ponto de vista dos professores, ocorreram mudanças significativas nas suas práticas.

Contando com os ditames das teorias, iniciou-se o desbravamento metodológico que se orientou pelo viés qualitativo, para proceder o entendimento sobre os dados produzidos por meio de questionário, com questões fechadas e abertas, e dos dois encontros do grupo de discussão. O primeiro instrumento utilizado permitiu a estruturação para obtermos as informações referente às características pessoais, sociais, experiência profissional, formativas e autodenominação racial das professoras.

Essa ferramenta nos permitiu caracterizar o grupo como essencialmente feminino, experiente e que, em sua grande maioria, busca formação fora da escola, além de ser um grupo misto racialmente falando e com maioria não branca. Os dados qualitativos do questionário foram coletados a partir de um texto que retratava uma cena do cotidiano da creche que registra uma situação de racismo. Assim, houve a possibilidade de perceber até que ponto as professoras silenciariam o problema, se em suas falas apareceriam defesa de estereótipos estabelecidos socialmente e se haveria discriminação, de qualquer tipo, da pessoa negra em suas características fenotípicas. Verificamos também se o contato com a formação em anos anteriores no PEA havia trazido algum aprendizado efetivo sobre a questão.

Nesse contexto, os dados revelaram que sobre o silenciamento referenciado pela primeira e pela quinta questão, metade das respondentes do questionário demonstraram não-silenciamento, propondo atividades coletivas, com o desenvolvimento de projetos sobre o respeito às diversidades. Além das ações citadas, na questão referente à reprodução dos estereótipos, um número maior de respondentes repudiou a atitude da professora do relato ao sugerir que a criança mantivesse os cabelos presos.

A maioria das professoras respondeu que a formação lhes trouxe aprendizado, dando-lhes o suporte suficiente para lidar com as situações de racismo e discriminação no espaço educacional. Entretanto, quando cruzamos as respostas, detectamos incoerência entre elas. Assim, foi considerado que apenas metade das professoras apresentam real aprendizado com a formação, fato relacionado ao tipo de formação proposta e a concepção do formador nesse processo. Nesse caso, salienta-se que a formação não foi desenvolvida com finalidade específica para esta pesquisa, expressando, portanto, uma formação realizada no espaço escolar e que não teve intencionalidades de ser analisada, mas que ao compor a pesquisa, nos trouxe indícios importantes para o desenvolvimento do estudo, nos possibilitando olhar para a necessidade da formação continuada do formador fora do espaço escolar, buscando um distanciamento do objeto de trabalho que, então, passa a ser analisado à luz de teorias aprofundadas, por exemplo, num curso de mestrado.

Com essas proposições entendemos que nem sempre o que concebemos como aprendizado está realmente condizente com a realidade. O questionário apresentou-se como um instrumento eficiente no seu propósito, pois possibilitou uma análise mais próxima da realidade. Entretanto, os reais entendimentos sobre aprendizagem com uma formação não se constituem apenas com a afirmativa do formando, mas com suas ações e conjecturas em situações práticas e nas decisões que são tomadas cotidianamente.

Além do questionário eletrônico, fez-se necessário um grupo de discussão, buscando compreender as dificuldades encontradas durante a formação e a constatação das necessidades formativas percebidas pelas pesquisadas para que uma formação consiga atingir seus objetivos. Assim, no questionamento sobre os principais desafios enfrentados pelo grupo durante a formação que envolvia questões étnico-raciais, foi explicitado que as dificuldades giraram em torno da associação da teoria com a prática; que se apresentou como algo novo que precisa ser “assentado”, pois mexe na concepção do fazer antigo; e o questionamento sobre como fazer diferente e como fazer o certo. Assim, para além do que se concebe como abertura para a aprendizagem, existe uma questão de concepção e escolha pessoal nessa construção, que, por vezes, é determinante para a busca da mudança de pensamento e ação do professor.

Quanto às estratégias usadas pelas professoras para enfrentarem os desafios que a formação lhes impôs, além de mudar a forma de olhar para os espaços e como a questão era tratada no CEI, passaram por processos de autorreflexões sobre suas ações, o que as conduziu por procedimento cognitivo na medida em que refletiram sobre a forma como pensavam, buscando novas configurações e repensando sobre o que sabiam e o que precisavam entender para, então, conseguirem colocar em prática o aprendido.

Sobre as necessidades formativas, foram apresentadas questões de melhoria, tanto na composição de conteúdos com maior amplitude quanto com maior aprofundamento teórico e metodológico, para assim cumprir também o papel de fazer uma melhor interlocução da teoria com a prática. Além disso, centraram suas críticas no papel do formador que, para as respondentes, tem uma função crucial de motivar o grupo. Também apresentaram a ideia de que quando o formador tem identificação com o tema, a atividade flui melhor, pois percebe-se um formador engajado com uma causa que lhe é cara, empolgando os formandos e resultando em melhor aprendizado.

Responder ao questionamento desta pesquisa, que gira em torno de desvelar a mudança no olhar do professor após uma formação e como ele passa a enxergar o seu aluno em um contexto que apresenta o racismo de forma velada, é uma tarefa complexa – ainda mais diante dos excertos obtidos com os dados decorrentes de todo o processo de produção e coleta.

Primeiro temos a visão de que o aprendizado ocorre de formas variadas quando se trata de *aprendizagem do adulto professor*, como explicita Placco e Souza (2006), pois estamos nos referindo a seres humanos compostos de histórias, culturas, subjetividades e personalidades que influenciam em suas formas de aprender. Além disso, há os convencionalismos sociais e culturais que são impostos e que, por vezes, direcionam o olhar do aprendente para questões nem sempre palpáveis ou relevantes, provocando entendimentos equivocados e distanciamentos dos propósitos de uma causa.

Diante dessas conjecturas, as impressões que ficaram sobre as mudanças do professor após uma formação, além de ser aqui apenas as conclusões da pesquisadora frente ao que fora pesquisado, sem pretensão de estabelecer verdades sobre uma causa que está longe de ser superada, há muito ainda o que se fazer para promover uma real mudança de pensamentos e ações frente à questão racial na nossa sociedade.

Todo o trajeto desta pesquisa permitiu perceber que a formação é um desencadeador de discussões e chamados à reflexão sobre questões polêmicas como o racismo, recorrente nos espaços de educação infantil. No entanto, a percepção e a reflexão teriam mais êxito caso o formador estivesse realmente engajado na interlocução, ao ponto de provocar nos formandos um “frenesi” motivacional que garantisse a vontade de aprender e de se modificar, ainda que essa modificação perpassasse por questões pessoais de constituição identitária e composição social.

Os resultados também apontaram que, antes da formação, as professoras se sentiam desconfortáveis e despreparadas para comentar ou trazer para discussão as questões raciais no ambiente educacional. Parte dessa dificuldade emergia da ausência de conhecimentos sobre o assunto para tecer argumentos. A partir da formação, puderam perceber situações de racismo com maior clareza e como ele se apresenta nos contextos sociais, principalmente no ambiente educacional. Por parte das professoras, é pertinente enfatizar que consideraram que a formação foi uma boa contribuição ao entendimento acerca da temática, à medida que promoveu reflexões sobre a discriminação racial e a invisibilidade nas suas práticas pedagógicas.

Também surgiu como proposição o fato de que para uma formação cumprir com êxito os seus objetivos necessita-se que seja ofertada com alguns requintes de estruturação, tais como amplitude e aprofundamento dos conteúdos.

A formação continuada se estabelece nesse contexto de reconstituição do profissional de educação como peça fundamental de qualificação laboral e modificação pessoal. Não obstante, faz-se necessário que este profissional esteja disposto a se envolver na formação com

desejo e disponibilidade à mudança, pois nada acontece se essa abertura para o novo não estiver estabelecida como possibilidade em sua subjetividade.

Assim, analisando os dados obtidos por meio do questionário e no grupo de discussão, é possível arguir que há desejos e sonhos que podem ser utilizados como pontos de partida para a composição de um processo formativo que seja promissor – pelo menos neste grupo.

Diante das considerações apresentadas pelas professoras sobre a formação, podemos evidenciar algumas possibilidades e princípios formativos que podem vir a ser integrados às práticas cotidianas do CEI. Observando o que foi apresentado nos excertos desta pesquisa, é pertinente dizer que há uma necessidade de autoconhecimento e autorreflexão sobre a valorização e pertencimento à cultura e ao território (no sentido do entendimento da relação com os conceitos e paradigmas estabelecidos), para que as professoras possam se entender e se envolver em um processo formativo de transformação. Portanto, sugerimos uma formação que evidencie as histórias de vida e retomada de trajetórias, motivando a sensibilização sobre o tema a ser estudado.

Além disso, considerando a preocupação das professoras em relacionar a teoria com a prática, acreditamos numa formação pautada na dialogicidade, em que a teoria e a prática estejam sempre juntas e que seja problematizadora, suscitando uma postura investigativa nas docentes; dessa forma, estarão se envolvendo em ações reflexivas sobre problemas reais nas relações e interações que ocorrem no ambiente escolar.

Para além do que entendemos como ensinamentos disparadores de reflexões, há sempre a possibilidade de avançar nas formações pelos caminhos do diálogo, da escuta ativa e da valorização do ser humano, principalmente aquele que está iniciando sua jornada pela vida, para que as infâncias das crianças negras sejam vividas e aproveitadas na sua essência, livres do preconceito e da discriminação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. et al. Imagens de crianças e infâncias: a criança na iconografia brasileira dos séculos XIX e XX. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n 1. p. 2268-293. jan/jun. 2011.

_____.; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.** vol.39 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002>> Acesso em 15 fev. 2020.

_____.; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

ABREU, Alberto. **Psicologia da Infância de Wallon**. Disponível em <http://bit.ly/2tusCtN> Acesso em 12 jul. 2019.

ALMEIDA, L. R. de. Contribuições de Henri Wallon para o trabalho do coordenador pedagógico. In: PLACCO V. M. S.; ALMEIDA L. R. (Orgs.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012.

_____.; MAHONEY, A. A. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo, 2005. Pp. 11-30. Disponível em <http://bit.ly/2S4q6o3> Acesso em 11 jul. 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, mai. 1983. Disponível em <http://bit.ly/38OiyMk> Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 113, pp. 51-64, Julho, 2000. Disponível em <http://bit.ly/2S1ouvt> Acesso em 18 jul. 2019.

_____.; DIAS, HILDIZINA N. O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. P. 63-75. In: ALMEIDA L. R.; PLACO, V. M. S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2015.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1999.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). A socialização da criança negra na escola é diferente da vivenciada pela criança branca. p. 54 – 56. In: _____. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das

Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2012. Disponível em <http://bit.ly/2M1rCUg> Acesso em 11 abr. 2018.

_____. Branqueamento e branquitude no Brasil, p. 25-57. In: CARONE, Iracy; _____ (orgs.). **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal, Ed. Porto Editora. 1994.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CARDOSO, Ivanilda Amado. **Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de Pedagogia da UFSCAR**. 222f. Dissertação. Universidade federal de São Carlos, 2016. Disponível em <http://bit.ly/2S23DIw> Acesso em 01 set. 2018.

CARONE, Iracy; BENTO, Maria Aparecida da Silva (organizadoras). **Psicologia Social do racismo: Estudos sobre branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CASTRO, Moacir Silva de. **Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras de educação infantil**. 222f. Dissertação. Universidade Nove de Julho, 2015. Disponível em <http://bit.ly/2S23DIw> Acesso em 01 set. 2018.

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

_____. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor, p. 141-160. In _____. (organizadora). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 6ª edição, São Paulo. Selo Negro. 2001.

CHAVES, Evanice Santos. **O racismo na trajetória escolar e profissional de professoras universitárias**. 412f. Tese. Universidade Federal do Pará. Belém, 2006. Disponível em <http://bit.ly/36NVVGa> Acesso em 08 set. 2018.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. In: _____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 133-159.

_____. Introdução. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <http://bit.ly/36IVvR3> Acesso em 05 jun. 2019.

FALEIROS, Fabiana; et al. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto contexto - enferm.** vol.25 no.4 Florianópolis 2016 Epub 24 Out 2016. Disponível em <http://bit.ly/2M4UpYi> Acesso em 18 nov. 2019.

FARENZENA, Zelia Maria Ferrazo. A construção do preconceito na diversidade humana in GUIMARÃES, Gleny Duro. **Aspectos da teoria do cotidiano**: Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2002, 147 P. Disponível em: <http://bit.ly/38OmuN1> Acesso em 13 set. 2019.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP. Autores Associados, 2011. cap. 3, p. 55-80

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003. Disponível em <http://bit.ly/2rKrXUB> Acesso em: 01 mai. 2019.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em <http://bit.ly/2S1prnx> Acesso em 01 mai. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. de; ALMEIDA. Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. – Brasília: UNESCO, 2019.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 134 p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. São Paulo: DP&A, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**; tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACQUES, M. G. Identidade. In STREY, M. N. et al. (Orgs). **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2Mk8DVI> Acesso em 12 set 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo, Ed. Cortez, 2004.

KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A. C. (orgs). **Educação Infantil**: Enfoque em diálogo. Campinas, SP. Papirus, 2013.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem**: Contribuições de Henri Wallon. Edições Loyola. 2007.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

MARQUES, Rita. Eu e mais. p. 31. In: CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. **Grandes poetas da atualidade**. São Paulo, Casa do novo autor editora, 2010.

_____. Liberdade de pés descalços. p. 87-88. In: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Eu me lembro:** crônicas, contos e poesias / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME, 2010.

MARTINS, Telma Cezar da Silva; **O branqueamento no cotidiano escolar:** práticas pedagógicas nos espaços de creche. 292f. Tese Doutorado. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em <http://bit.ly/2S1nZ4z> Acesso em 01 set 2018.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOYLES, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil:** Enfrentando desafios. Porto Alegre, Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2007.

PAECHTER, Carrie. et al. Por que meninos e meninas escolhem brinquedos diferentes. **Revista Capa – Educação Infantil**, São Paulo, Ano XI, n. 36, p. 12-15, jul./set. 2013.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLD, M. S.; AGUIAR, M. A. L. **Trabalho docente:** formação, práticas e pesquisa. UNIVILLE: Joinville, 2010, p. 79-99.

_____. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; Placco, V. M. N. S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.** 3ª ed. São Paulo, Ed. Loyola, 2015a.

_____. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Ed. Loyola, 2015b.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** São Paulo, Ed. Pólen, 2019.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. **Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento.** Disponível em <http://bit.ly/2S8BOxY> Acesso em 26 de out. de 2019.

SANCHES, Emília Cipriano. **Saberes e afetos do ser professor.** São Paulo, Cortez, 2019.

SÃO PAULO. SME. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana.** São Paulo, SME/DOT, 2015. 72p.

_____. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo, SME / DOT, 2015. 72p.

_____. **Orientações Curriculares:** Expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME / DOT, 2007. 152p.

_____. **Orientações Curriculares:** Expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME / DOT, 2008. 240p.

_____. **Padrões básicos de qualidade na Educação Infantil Paulistana:** orientação normativa nº 01/2015 / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2015. 52p.

_____. **Portaria nº 938 de 15 de fevereiro de 2006.** Disponível em <http://bit.ly/36V5oLV> Acesso em 26 de jun. 2019.

_____. **Portaria nº 901 de 24 de janeiro de 2014.** Disponível em <http://bit.ly/38OblMh> Acesso em 26 de jun. 2019.

SILVA, Paula Janaína da. **O papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais.** 162f. Tese Universidade de Brasília - UnB. Brasília, 2012. Disponível em <http://bit.ly/38QvCk6> Acesso em 16 set. 2018.

SILVA, Tarcia Regina da. **Criança e negra:** o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVEIRA, Marly. Anotações sobre a vivência da igualdade em sala de aula. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2012. Disponível em <https://bit.ly/2YZ4drU> Acesso em 11 abr. 2018.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre, Penso, 2011. Disponível em <http://bit.ly/38KyWNL> Acesso em 09 mai. 2019.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens:** aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; SILVA, Mozart Linhares da. A cor da mestiçagem: o pardo e a produção de subjetividades negras no Brasil contemporâneo. **Análise Social**, LIII (2.º), 2018 (n.º 227), pp. 308-330. Disponível em: <https://doi.org/10.31447/as00032573.2018227.03> Acesso em: 15 fev. 2020

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este formulário de consentimento tem a função de esclarecer aos participantes que eles farão parte da pesquisa de mestrado que tem como tema: *O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos*, e está sendo desenvolvido pela pesquisadora, Rita de Cássia Marques dos Santos Fraga, do Curso Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches. Este trabalho tem como objetivo analisar até que ponto a formação continuada realizada dentro da escola, que tenha como tema formativo, questões raciais, pode promover mudanças de pensamentos e de ações de um professor dentro do espaço escolar de CEI.

Partindo deste objetivo, esclarecemos que os voluntários irão responder a um questionário online, com questões objetivas e subjetivas e participar de um grupo de discussão. Solicitamos a sua colaboração e autorização para apresentar os resultados deste estudo em possíveis eventos da área de educação e eventuais publicações. Salientamos que, todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas apenas para análise científica dos dados e, sob nenhuma circunstância os nomes dos participantes serão divulgados ou constarão de eventuais publicações, nos comprometemos em manter os nomes em sigilo absoluto.

Informamos ainda, que não há riscos associados ao preenchimento do questionário, tão pouco com a participação no grupo de discussão, no entanto se em algum momento o colaborador sentir desconforto, pode solicitar a retirada da sua participação neste projeto.

A sua assinatura neste formulário indica que você está participando voluntariamente deste estudo. Indica também que leu e entendeu as informações aqui presentes. A demais, terá livre acesso aos resultados da pesquisa, além de ter liberdade de desistir de participar do estudo, a qualquer momento sem qualquer prejuízo. E, sinta-se livre para solicitar informação em qualquer momento durante a pesquisa. Se houver qualquer outra questão relacionada ao estudo, favor perguntar ao pesquisador. Uma cópia deste consentimento será entregue ao participante da pesquisa.

São Paulo, 06 de junho de 2019.

Participante: _____

Apêndice B – Questionário aplicado às professoras

QUESTIONÁRIO

1. Qual a sua idade?
 - () 20 a 25 anos
 - () 26 a 30 anos
 - () 31 a 35 anos
 - () 36 a 40 anos
 - () 41 a 45 anos
 - () 46 a 50 anos
 - () 51 a 55 anos
 - () 56 a 60 anos
 - () acima de 60 anos

2. Qual a sua autodeclaração racial/cor?
 - () Preta
 - () Parda
 - () Branca
 - () Amartela

3. Qual o seu nível de escolaridade
 - () Graduada em Pedagogia
 - () Graduada em outro curso
 - () Aperfeiçoamento (180 horas)
 - () Especialização (360 horas)
 - () Mestrado
 - () Doutorado

4. Você costuma participar das formações oferecidas pela Rede e/ou Sindicatos?
 - () Sim, constantemente
 - () Sim, esporadicamente
 - () Não participo

5. Há quanto tempo você ocupa este cargo?
 - () Menos de 5 anos

- () Mais de 5 anos
- () Mais de 10 anos
- () Mais de 15 anos
- () Mais de 20 anos

6. Considerando todos os cargos que você ocupou desde o início da sua carreira quanto tempo você tem no magistério?

- () Menos de 5 anos
- () Mais de 5 anos
- () Mais de 10 anos
- () Mais de 15 anos
- () Mais de 20 anos

CONTINUAÇÃO DE QUESTIONÁRIO – TEXTO E PERGUNTAS SUBJETIVAS

Leia o texto e responda:

MIRELA

No ano de 2018, no pátio externo de um CEI, em um agrupamento de Mini Grupo II, em que as crianças têm entre de 3 a 4 anos, no momento de atividade com brinquedos não estruturados, as crianças brincavam livremente, formando pequenos grupos. A professora observava as crianças e suas interações juntamente com a ATE, que sempre acompanhava o agrupamento nos momentos de atividades nas áreas externas, nesse momento, ocorreu o seguinte fato:

Mirela, criança negra, que brincava junto a um grupo de meninas, de repente, se levantou e foi até a professora chorando, e disse:

- Prô, a Mônica falou que o meu cabelo é feio e que parecia uma casa de aranha.

A professora então, para consolar a criança, limpou suas lágrimas e disse:

- Não chora não, que seu cabelo não é feio. Só que, pede para sua mãe fazer uma maria-chiquinha ou um rabo de cavalo nele para você vir para a creche amanhã, tá bem?

Dito isto, acariciou as faces de Mirela e mandou a menina ir brincar novamente. Em seguida se dirigiu para a auxiliar e falou:

- Não sei o que se passa na cabeça dessas mães que mandam uma criança nessa idade para a creche com um cabelo daqueles, solto. Dito isto, voltou a observar as crianças.

ROTEIRO

1. Diante de uma situação como essa, como você agiria, enquanto professora?

1. Para você a mãe da Mirela está equivocada em deixar sua filha ir para a escola com os cabelos soltos? Porquê?

2. Referente a orientação dada a Mirela pela professora, qual a sua opinião?

4. Considerando as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, quais os pontos da fala da professora, se distanciam dos pressupostos que norteiam o trabalho pedagógico envolvendo a Educação Inclusiva na temática étnico-racial nos espaços educacionais da RMESP?

5. Existe outra forma de abordar o assunto em sala de aula? Se sim, quais? Se não, por quê?

5. Você participou de alguma formação abordando a temática relações étnico-raciais durante a sua trajetória profissional?

() Sim

() Não

6.1 Analisando globalmente essas formações, você supõe que elas lhe ajudariam a resolver o conflito da Mirela? Por quê?

6. O que você achou de positivo da formação? Por quê?

7. Você já vivenciou algo semelhante envolvendo crianças/pais?

() Sim

() Não

a. Gostaria de relatar resumidamente esta experiência?

Apêndice C – Questões orientadoras para a realização dos encontros do Grupo de Discussão

ROTEIRO

- a) Quais foram os principais desafios que você enfrentou durante a formação sobre as questões étnico-raciais?
- b) Como você enfrentou esses desafios? Quais estratégias utilizou para enfrenta-las?
- c) Do que você sentiu falta na sua formação? E, o que efetivamente falta em uma formação para que ela possa atingir e mudar as pessoas?

Apêndice D – Quadro com os nomes fictícios das Escola Pesquisadas e das Professoras

Identificação dos CEIs Pesquisados

NOME	NOME QUE REPRESENTARÁ OS CEIs	COMO É RECONHECIDA
Oswaldo Faustino (dado não localizado)	CEI Oswaldo Faustino	Jornalista desde 1976, Escritor de literatura afro-brasileira, integrante da Comissão de Jornalistas pela Igualdade Racial e do Sindicato de Jornalistas do Estado de São Paulo.
Joaquim Benedito Barbosa Gomes (7 de outubro de 1954)	CEI Joaquim Barbosa	Joaquim Benedito Barbosa Gomes é Jurista e ex-Magistrado brasileiro. Foi Ministro do Supremo Tribunal Federal de 2003 até 2014, tendo sido Presidente do Tribunal de 2012 a 2014.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Identificação das Professoras – Participantes do Questionário.

PROFESSORA	PERSONALIDADE
Ângela Davis (Profa. Ângela)	Professora e filósofa socialista estadunidense, nascida em 26 de janeiro de 1944.
Karol Conka (Profa. Karol)	Cantora e compositora brasileira. É reconhecida por suas canções que exaltam a força da mulher na sociedade.
Aqaltune (Profa. Aquatulme)	Princesa e comandante militar (c.1600-?).
Dandara dos Palmares (Profa. Dandara)	Guerreira negra do período colonial do Brasil, foi esposa de Zumbi (não foi localizado o dado de ano de nascimento - falecimento: 1694).
Chimamanda Ngozi Adichie (Profa. Chimamanda)	Feminista e escritora nigeriana.
Marieli Franco (Profa. Marieli)	Socióloga, ativista e vereadora (1979-2018).
Djamila Ribeiro (Profa. Djalmila)	Militante do feminismo negro. Mestre em Filosofia.
Conceição Evaristo (Profa. Conceição)	Doutora em Literatura comparada, escritora.
Carolina Maria de Jesus (Profa. Carolina)	Uma das primeiras escritoras negras do Brasil e é considerada uma das mais importantes escritoras do país.
Lélia Gonzalez (Profa. Lélia)	A mulher que revolucionou o movimento negro.

Tereza de Benguela (Profa. Tereza)	Rainha do Quilombo de Quariterê (não foi localizado o dado da data de nascimento – falecimento: 1770).
Antonieta de Barros (Profa. Antonieta)	Professora, jornalista e deputada.
Luiza Bairros (Profa. Luiza)	Ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil entre 2011 e 2014.
Eliane Cavalleiro (Profa. Eliane)	Ativista, escritora e doutora em Educação pela USP.
Nilma Lino (Profa. Nilma)	Pedagoga, tornou-se a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade pública federal.
Maria Firmina do Reis (Profa. Maria Firmina)	Escritora e professora (1822-1917).
Rosane Borges (Profa. Rosane)	Jornalista, com pós-doutorado em Ciências da Comunicação, professora colaboradora do grupo de pesquisa Estética e Vanguarda (ECA-USP).
Enedina Alves Marques (Profa. Enedina)	Primeira engenheira negra do Brasil, formou-se em 1945.
Maria Beatriz Nascimento (Profa. Maria Beatriz)	Foi uma historiadora, professora, roteirista, poeta e ativista pelos direitos humanos de negros e mulheres, nascida em Sergipe.

Fonte: Elaboração da pesquisadora¹.

¹ Os dados de cada personalidade foram obtidos por meio do site de busca: *GOOGLE*. E dentre os sites sugeridos foram sendo feitas as localizações e confirmações, Dos dados principais do personagem, como, data de nascimento e falecimento – quando necessário e como é reconhecido. Assim os dados foram coletados em sites como: GALADÉS, ALMAPRETA, WIKIPÉDIA, ESCAVADOR, PALMARES, EBIOGRAFIA, entre outros.

Apêndice E – Respostas 1 e 5 do Questionário Eletrônico

Questões 1 e 5 do questionário eletrônico

Questão 1. Diante de uma situação como essa, como você agiria, enquanto professora.	
Questão 5. Existe outra forma de abordar o assunto em sala de aula? Se sim, quais? Se não, por quê?	
Professoras	Respostas
1	1 - Conversaria com ambas e desenvolveria um projeto de identidade para trabalhar com as diferenças e o respeito entre elas. Traria materiais como histórias, vídeos que abordassem as diferentes culturas, principalmente a cultura afrodescendente. 5 - Sim...projetos que valorizem a autoestima as diferentes culturas, trazer livros, desenhos, imagens de crianças negras.
2	1 - Agiria de forma diferente dizendo que o cabelo da Mirela é lindo e conversaria com a ATE que não deveria diminuir a autoestima da criança e sim valorizar. 5 - Sim, através de rodas de conversa, vídeos etc
3	1 - Eu diria para a menina que tanto ela quanto o cabelo são lindos. Conversaria com a turma e trabalharia temas relacionados ao assunto. 5 - Sim, muitas formas. É interessante propor atividades que mostre o quão lindo somos por sermos diferentes, fazer leitura que trate do assunto, assistir filmes, mostrar revistas, tudo que valorize todo tipo de beleza.
4	1 - Trabalharia a valorização da imagem positiva das crianças por meio de experiências diante do espelho valorizando as diferenças étnicas raciais, roda conversa com o grupo, imagens e fotos valorizando a diversidade entre outras experiências. 5 - Sim, de forma lúdica com livros, fotos, brinquedos e outros.
5	1 - Conversaria com a turma propondo um trabalho coletivo sobre beleza e levaria o grupo para trabalhar com as diversidades étnicas raciais. 5 - Sim, com projetos que envolvam as etnias, valores entre outros.
6	1 - Faria diferente, diria que o cabelo dela é lindo do jeito que é! 5 - Sim, de diversas formas, com brincadeiras, com fotografias das próprias crianças para fazer um comparativo das características e depois mostrar e valorizar todos fenótipos, dizer que todos são diferentes porém nenhum é melhor que o outro, que todos são lindos do que jeito são.
7	1 - Diria a ela que deve usar o cabelo como quisesse. Que deve se amar como é. 5 - Sim. Através de contação de história, rodas de conversas, enfim tantas outras atividades que apresentem diferentes culturas, diferenças de gêneros, para as crianças.
8	1 - Falaria para a Mirela que o cabelo dela é lindo e chamaria o agrupamento para uma roda de conversa, ministrando fotografias de pessoas com os diferentes tipos e estilos de cabelos. 5 - Existe sim, através da roda de conversa.
9	1 - Essa situação demonstra claramente o preconceito estrutural no Brasil; crianças são parte da história e cultura dos territórios que vivem, ou seja, ela está apenas demonstrando o que a sociedade tem como padrão de beleza e sabemos que estes conceitos de acordo com a lei 10639 devem ser desconstruídos, pois todos possuem suas peculiaridades e todas as diferenças são belezas. Diante dessa problemática eu elaboraria um projeto com histórias, brincadeiras, roupas do Continente africano, procuraria envolver a comunidade, os colegas de trabalho e as crianças. Tenho certeza que através de um Projeto haveria muito ganho em educação integral por todo o minigrupo. Infelizmente a fala da docente de prender o cabelo da criança também foi equivocada demonstrando o preconceito.

	5 - Sim, os sentidos da docente devem estar sempre aguçados, a escrita, o olhar e com livros, brincadeiras, conversas, pesquisas etc. A U.E tem como escopo o desenvolvimento integral das crianças através de brincadeiras e interações.
10	1 - A professora agiu errado, ela não pode interferir na vida e nem no jeito de se vestir das crianças e muito menos dar palpites. 5 - Sim, trabalhar e estimular atividades lúdicas abordando temas como cultura brasileira e africana.
11	1 - Faria uma roda de conversa com as crianças e explicava que cada um tem um jeito de ser, que somos diferentes. Que temos que respeitar os amigos e sua maneira de ser. Faria uns fantoches com diferentes personagens e vários tipos de cabelos e suas cores. 5 - Sim. Com teatros, fantoches, roda de conversa e Hist. Orientando os pais.
12	1 - Acalmária a Mirela, e chamaria a Mônica para uma conversa, sobre respeito às diferenças!! 5 - Esse assunto tão polêmico deve ser abordado todos os dias através de rodas de conversas, vídeos, músicas, leituras etc.
13	1 - Chamaria a coleguinha Mônica e relataria a queixa e o choro da Mirela, a fim de descobrir o que aconteceu. Caso fosse confirmado o desrespeito, perguntaria para a coleguinha Mônica o que ela poderia fazer para reverter aquela situação (com o objetivo de que pudesse perceber que estava errada por ter ofendido e se desculpassem por isso), visto que, a Mirela não havia gostado e estava chateada. Depois, aproveitaria a situação para desenvolver atividades com as crianças relacionadas a diversão ² . E, a importância de que todas as crianças respeitassem umas às outras, bem como também, o incentivo de que todas as crianças com cabelos grandes fossem para o CEI com os cabelos presos, exclusivamente pelo conforto diário delas e para evitar a proliferação de insetos indesejáveis. 5 - Sim, por meio de rodas de conversa, músicas, vídeos, bonecos diversos, jogos, dentre outros.
14	1 - Conversaria com a criança para ela não chorar, mostraria o quanto o seu cabelo é bonito e aproveitaria a situação para trabalhar a diversidade. 5 - Sim, com a valorização de diversidade, trabalhando com livros, brinquedos, cartazes, músicas, brincadeiras dentre outras, que valorizem a cultura negra e represente os mesmo dentro da UE.
15	1 - Nesta situação, assim como a professora, acalmaria a criança, ressaltando a beleza do cabelo dela, pedindo-a para prender o cabelo. Considero que, independente do tipo de cabelo, no parque é melhor realmente que fique preso, para as crianças se sentirem mais livres para praticar as diversas atividades. A professora do relato acima pecou quando fez comentários com a assistente. Nada mais que isso. 5 - Devemos sempre falar sobre a necessidade do respeito mútuo. Independente da cor, raça, naturalidade, sotaques etc., todos temos o mesmo direito. O único direito que não temos é o de ironizar ou humilhar o próximo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

² Assume-se que a respondente queria dizer “diversidade” em lugar de diversão.

Apêndice F – Respostas 2 e 3 do Questionário Eletrônico

Questões 2 e 3 do questionário eletrônico

Questões 2 e 3	2 Para você, a mãe da Mirela está equivocada em deixar sua filha ir para a escola com os cabelos soltos? Por quê? 3. Referente a orientação dada a Mirela pela professora, qual a sua opinião?
Professoras	Respostas
1	Questão 2 - Cada um usa o seu cabelo como deseja. Todos têm o mesmo direito Questão 3 - A professora acolheu a menina, mas silenciou o "problema". Deveria ter aproveitado aquele momento para tornar a aprendizagem significativa e trabalhar a autoestima.
2	Questão 2 - Não, a mãe está valorizando o cabelo dela Questão 3 - A professora tentou consola-la mas foi errada
3	Questão 2 - Equivocada não. Mas acho interessante todas as meninas irem com cabelo preso por conta dos piolhos. Nós que trabalhamos em CEI conhecemos bem essa realidade. Questão 3 - Na minha opinião ela deveria fazer uma interferência junto com a turma. Enxugar as lágrimas da criança e mandar prender o cabelo não vai resolver o problema.
4	Questão 2 - Não, pois a mãe aparentemente valoriza e tem uma imagem positiva dela e da criança. Questão 3 - Uma orientação equivocada e preconceituosa, pois provavelmente não vê beleza, não respeita e entende que as pessoas são diferentes e belas com suas características individualizadas.
5	Questão 2 - Não. Como afirmação e empoderamento somos livres para usarmos nosso cabelo/roupas/ conforme nossas respectivas vontades e ideologias. Questão 3 - Novamente um ato impensado de preconceito, que ainda está dentro de uma perspectiva cultural subliminar no inconsciente de muitas pessoas.
6	Questão 2 - Não, o cabelo é a moldura do rosto, a mãe manda a criança da forma que que achar melhor, deve-se apenas ter o cuidado com à pediculose. Questão 3 - A professora teve uma postura tão preconceituosa quanto a criança que falou do cabelo de Mirela, e devemos empoderar nossas crianças e valorizar todo tipo de cabelo, assim como raça, religião e outros aspectos.
7	Questão 2 – Não. Cada família tem seus gostos e preferências. Se gostam do cabelo solto devem usar. Questão 3 - A professora não deve interferir nos gostos e preferências da criança. Ela deveria incentivá-la a usar o cabelo como quisesse.
8	Questão 2 - A mãe está certa, pois valoriza o cabelo da filha. Questão 3 - A professora cometeu um equívoco, pois nessa fala fica subentendido que ela também acha o cabelo da Mirela feio.
9	Questão 2 - A mãe está certa, pois toda as crianças podem vir para a U.E de cabelo solto, independente da origem étnica, se a mãe ou a professora falar que é devido a infestação de piolhos é para prender o cabelo, isto é um equívoco, pois piolhos e lêndeas atacam qualquer um independente do tipo de cabelo.

	Questão 3 - A professora também possui pré conceito, parece não conhecer a Lei 10639. Precisa de formação para não propagar atitudes como esta que podem ser nociva para a autoestima da Mirela.
10	Questão 2 - Não, a mãe está certa ela arrumou a sua vida de acordo com os seus costumes. Questão 3 - A professora precisa se reciclar, voltar a estudar.
11	Questão 2 - Não penso estar equivocado Porque tem que prender o cabelo Não compreendo essa necessidade. Necessito de orientação. Questão 3 - Não sei definir minha opinião. Dadas circunstância de vivência e estilo da professora, da sua turma, da Mirela e sua família.
12	Questão 2 - Não!! A família e a criança, pode mandar ou usar o cabelo do jeito que quiser, da forma E cor que achar melhor!! Questão 3 - Inequívoca de E racista
13	Questão 2 - Pensando na questão do conforto assim como também na proliferação de insetos indesejáveis, orientamos as mães que prendam os cabelos das crianças. Nesse caso, não estamos focados em qual o tipo de cabelo, mas sim incentivamos a todos. Portanto, a mãe de Mirela tb poderia ser orientada nesse sentindo. Questão 3 - Penso que foi muito vago. Não houve uma intervenção para que a situação fosse revertida. E, ao que parece a professora também concordava implicitamente com a possível ofensa da coleguinha Mônica e isso demonstrou na sua fala, quando disse: "Não sei o que se passa na cabeça dessas mães que mandam uma criança nessa idade para a creche com um cabelo daqueles, solto."
14	Questão 2 - Não. Porque ela deve ter orgulho da sua " raça " cultura, e isso deve ser valorizado e respeitado Questão 3 - Que ao se colocar ela não poderia ter dito a ela que pedisse a mãe para prender pois ela reforçou o que sua colega havia falado.
15	Questão 2 - Sim. Pois como já foi falado na resposta acima: cabelos lisos, crespos e cacheados, se longos e cheios, incomodam o movimento e algumas ações das crianças e das pessoas em geral. Questão 3 - Correta. Afirmo que devemos sempre elogiar e justificar o porquê que o cabelo deveria está preso. Talvez a professora pecou por isso.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Apêndice G – Respostas 4 do Questionário Eletrônico

Questões 4 do questionário eletrônico

Questões 4	Considerando as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, quais os pontos da fala da professora, se distanciam dos pressupostos que norteiam o trabalho pedagógico envolvendo a Educação Inclusiva na temática étnico-racial nos espaços educacionais da RMESP?
Professoras	Respostas
1	Comentou e julgou a ação da mãe em deixar o cabelo da filha solto que a mãe deveria prender o cabelo da Mirela
2	Sim,
3	Todas as falas da professora foram preconceituosas.
4	Quando ela diz que o cabelo não é feio, mas se faz necessário esconder, disfarçar o cabelo. A professora faz comentário preconceituoso e perverso destruindo a autoestima da criança
5	Com certeza longe de tudo que se vem trabalhando, estudado e esperado pelos profissionais da educação.
6	Justamente o citado acima, ela não valorizou o cabelo da criança e sua afro-descendência.
7	Quando ela diz para mãe prender o cabelo da criança não está respeitando seus costumes. Não valorizou sua etnia. E quando ela faz o comentário sobre não saber o que se passa na cabeça "dessas mães" está ignorando a cultura da família e as diferenças entre as pessoas.
8	Quando a professora fala para a menina pedir a mãe para fazer um rabo de cavalo e quando comenta com a ATE o fato de a mãe mandar a menina com o cabelo solto.
9	Todas as crianças possuem os mesmos direitos. (equidade), uma pode usar o cabelo solto e a outra não... Faltou respeito às diferenças e a professora deixou uma oportunidade de trabalhar com as crianças uma gama de assuntos como reconhecerem-se e respeitarem-se.
10	A parte em relação ao cabelo afro
11	Estamos em construção. Temos que trabalhar em cima dos docentes e também nos humanizar para promover a educação inclusiva, todos devem incluir se nela.
12	O respeito à cultura, a etnia, gênero etc. Está bem claro nas diretrizes. Devemos orientar todos a ter respeito sobre isso, e na educação não é diferente!
13	Essa fala: "Não chora não, que seu cabelo não é feio. Só que, pede para sua mãe fazer uma maria-chiquinha ou um rabo de cavalo nele para você vir para a creche amanhã, tá bem?"
14	Pedir para prender o cabelo, o que se passa na cabeça da mãe...
15	Acredito que não foi a intenção da professora expor qualquer tipo de preconceito contra a criança. O que ela poderia ter feito era justificar o porque que o cabelo deveria ser preso, evitando duplas interpretações nas orientações transmitidas á criança.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Apêndice H – Respostas 6.1 do Questionário Eletrônico

Questões 6.1 do questionário eletrônico

Questão 6.1	Analizando globalmente essas formações, você supõe que elas lhe ajudariam a resolver o conflito da Mirela? Por quê?
Professoras	Respostas
1	Com certeza. Tenho subsídios teóricos que associados a prática resolveria esse conflito.
2	Sim, foi esclarecedora ampliando meu olhar sobre a temática
3	Nesse caso não. Pois a professora da Mirela foi preconceituosa em suas falas, ali era necessário apenas sensibilidade.
4	Sim, pois aprendi com a formação que todos temos preconceitos e este deve ser reconhecido, combatido com mudanças de pensamentos, atitudes e valorização das diferenças.
5	Com certeza, trazendo a pluralidade de culturas existente, mostrando e mantendo diálogos com as crianças e famílias com projetos que envolvam a comunidade escolar.
6	Sim, pois ainda na sociedade existem muito preconceito e a partir das formações, aprendi a trabalhar com esses tipos de conflitos.
7	Sim. As formações favorecem e ampliam o conhecimento dos professores o que nos possibilita a direcionar situações como essa. Ouvindo a criança a respeitando e lhe possibilitando a conhecer e respeitar as diferenças.
8	Acredito que sim.
9	Sim. A especialização em Políticas Públicas para a igualdade racial me deram embasamento para fundamentar práticas de educação inclusiva.
10	Sim, pois a professora estaria preparada para lidar com o tema.
11	Sim. Todo curso, e as formações nos dão maior visibilidade, e podemos refletir para aprender criar momento e situação que possa mudar o comportamento.
12	Sim!! A postura e comprometimento do professor sobre o assunto é uma subjetividade que hoje em dia tem que ser vista, entendida e aplicada. A pluralidade cultural é presente na sala de aula e nossa sociedade está cada dia mais racista, desenformada e intolerante.
13	Ajudariam pq nas formações observamos sempre relatos e trocas de experiências que possibilitam o nosso olhar rumo a integração e a inclusão, pautados sempre nos documentos orientadores e pertencentes à educação.
14	Sim, Porque passei a ter segurança em tratar do tema, e mostrar que todos somos diferentes e que isso enriquece nossa cultura.
15	Sim. Eu chamaria as duas crianças para conversar. Procurava entender, qual foi a intenção da colega que falou do cabelo da Mirela, pois sabemos, no caso, pode ter existido um ato preconceituoso da colega contra a Mirela. Então conversaria com as duas, sempre elogiando o cabelo da Mirela.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Apêndice I – Respostas 7 do Questionário Eletrônico

Questões 7 do questionário eletrônico

Questão 7	O que você achou de positivo da formação? Por quê?
Professoras	Respostas
1	Ter subsídios entre teoria e situações práticas que agregaram aos conhecimentos e abriram novas possibilidades
2	A diferença de racismo e preconceito
3	A formação me ajudou ter uma maior consciência da necessidade das políticas públicas voltado para os negros, me ajudou a perceber o quanto estão em menor quantidade em faculdades, ambientes de trabalho etc.
4	Consegui perceber minhas limitações e me reconheci como sujeito de transformação e valorização da imagem positiva tanto das crianças como dos adultos envolvidos no processo.
5	A explanação das diversas formas de ver a pluralidade étnico racial, o negro e suas dicotomias, suas histórias como eles as sentiam e viam perante a sociedade e a vida. E agora sua conscientização e empoderamento de sua importância para a história do mundo.
6	Sim, aprendi sobre como lidar, e empoderar minhas crianças, valorizar e abordar o tema a luz da Lei 10659/03, onde institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afrodescendente.
7	A maneira como o tema foi abordado. As diversas formas de como pode ser abordado.
8	O depoimento de outros participantes que já vivenciaram essas situações.
9	Conhecer os valores materiais e imateriais que a população de origem africana trouxe ao país. O conhecimento traz segurança e manda embora preconceitos(pré-conceitos) e racismo.
10	Foi muito positivo na minha formação, aprendi muito. É conhecido outras vivências.
11	A reflexão.
12	Qualquer formação que traga orientações e novas práticas e olhares é de suma importância para a formação do professor.
13	Os relatos e as experiências contadas pelos docentes.
14	Tudo, desde os materiais, às falas e situações vividas pelos colegas, por que favoreceu a minha reflexão e avaliação para melhorar a minha prática quanto ao tema.
15	A formação me permitiu a possibilidade de refletir a respeito de como me comportar em situações que envolvam preconceitos, discriminação etc.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Apêndice J – Respostas 8 do Questionário Eletrônico

Questões 8 do questionário eletrônico	
Questão 8	Você já vivenciou algo semelhante envolvendo crianças/pais?
Professoras	Respostas
6	Atualmente estou vivenciando uma questão um pouco diferente, onde uma criança negra, quer ter os cabelos lisos e sempre nos mostra que gostaria de ter cabelos lisos igual a tal colega, partindo dessa problemática iremos fazer um projeto no 2º semestre para ajudar a empoderar essa criança e as outras também!
7	Em um grupo de berçário que trabalhei há três anos uma criança de dois anos se recusava a beijar as crianças negras.
9	Sim. uma experiência parecida com está; fiz uma reunião com os pais e montamos com auxílio das famílias ações de respeito às diferenças.
11	Toda minha vida fui para escola de cabelo preso por ele não ser "bom" o suficiente para ser usado solto.
15	Ja presenciei situação que a própria criança se achava mais feia porque tinha pele negra e cabelo crespo. E também de uma mãe que chegou para pegar sua filha na creche, comparou o cabelo da filha com a da colega, dizendo: "gostaria tanto que o cabelo da minha filha fosse assim!". Apontando ao cabelo liso da colega.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

ANEXOS

Anexo A – Portaria 938/06 – SME

A SECRETÁRIA ADJUNTA, respondendo pelo expediente da Secretaria Municipal de Educação no uso de suas atribuições legais, e,

CONSIDERANDO:

- A necessidade de apoiar a tarefa dos trios gestores na elaboração e implementação de projetos locais de formação continuada de professores em todas as unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- A importância do fortalecimento do papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores e demais profissionais que compõem as comunidades educativas;
- O objetivo de aperfeiçoar o trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades educacionais, bem como a necessidade de criar referências para a organização de rotinas pedagógicas;
- A necessidade de fortalecer o papel da Diretoria de Orientação Técnico- Pedagógica das Coordenadorias de Educação - DOTs-P

RESOLVE:

I - Fica instituído o Programa " (Anexo Único desta Portaria), envolvendo os Coordenadores Pedagógicos dos Centros de Educação Infantil - CEIs da rede direta, das Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, e das Escolas Municipais de Educação Especial - EMEEs, que ficam convocados a participarem do Programa ora instituído.

II - Anualmente, até 15 de fevereiro, as Coordenadoria de Educação farão publicar em Diário Oficial da Cidade de São Paulo - DOC o cronograma anual de formação.

III - Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pela respectiva Coordenadoria de Educação, ouvida, se necessário, a Diretoria de Orientação Técnica - Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação - DOT-EI/SME.

IV - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO ÚNICO DA PORTARIA Nº 938/06

I - Justificativa:

- A Diretoria de Orientação Técnica - Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação - DOT-EI/SME destaca como importante meta do trabalho pedagógico a questão da apropriação, pelas crianças de 0 a 6 anos, de diferentes linguagens, instrumentos básicos para construir significações e a própria identidade.

Nesta tarefa, o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores nos CEIs da rede direta, EMEIs e EMEEs da Rede Municipal de Ensino de São Paulo requer uma mediação constante e consistente por parte de seus Coordenadores Pedagógicos, incumbidos de promover a formação continuada desses educadores.

Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de um programa que estimule a intensa participação e envolvimento dos Coordenadores Pedagógicos na própria formação continuada de modo a ampliar sua iniciativa e autonomia, tanto intelectual quanto profissional.

II - Objetivos:

- Valorizar o Coordenador Pedagógico na posição de estudioso e de especialista na área, trabalhando com ele seus instrumentos e suas questões.

- Criar oportunidades para o Coordenador Pedagógico desenvolver competências para estudar, inovar práticas e formar conceitos, opiniões e atitudes de promoção humana.

- Aprimorar a experiência de formação continuada em desenvolvimento nas Unidades Educacionais.

- Buscar a renovação e o aprofundamento do discurso e da prática pedagógica por meio da valorização das linguagens infantis como instrumentos culturalmente elaborados.

- Promover a integração dos Coordenadores Pedagógicos que atuam nos CEIs da rede direta, nas EMEIs e nas EMEEs.

III - Público alvo: Coordenadores Pedagógicos de todos os CEIs da rede direta, das EMEIs e das EMEEs, em exercício na função.

Anexo B – Poema “Liberdade de Pés descalços”, de autoria da pesquisadora

Houve um tempo em minha vida
Que tudo era tristeza e decepção
Em que ganhar presente em brinquedo
Era algo sem solução
Nem em natais nem em aniversários
Nem em qualquer outra ocasião
Pois o pouco que se ganhava
Mal dava para a alimentação

Mas apesar daquilo que faltava
A vida era boa de se levar
Pois quando se queria um brinquedo
Nos juntávamos para inventar
E brincadeiras muitas e saudáveis
Eram feitas no quintal e no pomar
E quando a noite chegava trazia a lua
Para outras brincadeiras iluminar

Brincávamos de pique esconde
Mocinho e bandido e de rodar
Cavalo-de-pau, bola de gude
Bola de meia e de escorregar
Brincávamos de cabra-cega
De três marias e de balançar
E quando não tínhamos mais ideias
Íamos pro rio limpinho nadar

Nós tínhamos a nossa disposição
A rua, o rio e a calçada
Muitas árvores campos belos
Cavalos, a praça e a enxurrada
Havia ainda para o divertimento
Correr pelo pasto em dispara
Tudo que precisa uma criança
Para ser livre e bem criada

Daquele tempo me lembro
Dos momentos de felicidades
Do vento batendo no rosto
Da mais pura liberdade
Dos deliciosos banhos de chuva
De respirar com qualidade
Das noites fresquinhas e límpidas
Que até hoje tenho saudade.