

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ

JOANA ELISA COSTA OSCAR

Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei nº. 10.639/2003 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal

RIO DE JANEIRO

2018

JOANA ELISA COSTA OSCAR

Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosana Heringer

Rio de Janeiro

2018

CIP - Catalogação na Publicação

081c Oscar, Joana Elisa Costa
Caminhos percorridos por professores para
implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil:
prática pedagógica em interface com a política
pública municipal / Joana Elisa Costa Oscar. -- Rio
de Janeiro, 2018.
216 f.

Orientadora: Rosana Heringer.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação para as Relações Étnico Raciais. 2.
Educação Infantil. 3. Formação de Professores. 4.
Universidade Federal do Rio de Janeiro. I.
Heringer, Rosana , orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei 10.639 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal**"

Mestrando(a): **Joana Elisa Costa Oscar**

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Rosana Rodrigues Heringer**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de


MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 26 de abril de 2018.

Banca Examinadora:



Prof(a). Dr(a). Rosana Rodrigues Heringer- Presidente



Prof(a). Dr(a). Patricia Corsino



Prof(a). Dr(a). Tânia Mara Pedroso Muller



Prof(a). Dr(a). Amílcar Araujo Pereira

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos que vieram antes de mim, meus grandes incentivadores: meus avós, meu pai, meu tio e minha madrinha. A grande herança deixada por vocês é o orgulho de ser mulher, negra, professora e “eterna aprendiz”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho e acompanharam toda trajetória até a sua concretização, em especial:

À Deus, pelo dom da vida e por todas as bênçãos;

À minha mãe, Suerli Costa Oscar, que me ensina cotidianamente a ver o mundo com amor, esperança e crença no ser humano;

Aos meus irmãos Luiz Henrique e Camila, pela parceria incondicional;

À minha família, que tem a educação como projeto de vida. Obrigada por todo apoio e compreensão. Particularmente às mulheres aguerridas e amorosas, nas quais me espelho e me projeto;

Às amigas, que dedicaram muito incentivo à realização desse projeto. Ao longo dessa jornada, vocês foram incríveis;

À Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, lugar em que me tornei professora, colaboradora e, agora, pesquisadora;

À equipe da Gerência de Educação Infantil e todas as pessoas com quem tive a oportunidade de conviver e aprender. A parceria ímpar desperta em mim o sentimento de profunda gratidão;

À Universidade Federal do Rio de Janeiro, espaço público privilegiado de construção do conhecimento;

Às parceiras de caminhada acadêmica do Grupo de Pesquisa e Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior, que foram pares na construção coletiva de conhecimento;

À Rosana Heringer, minha orientadora, que compartilhou cada passo da construção desse trabalho, incentivou e acreditou em mim. Sua sensibilidade, leveza e alegria são exemplo para mim. Sinto-me orgulhosa em ser sua orientanda;

Às Professoras de Educação Infantil que vi de perto, que generosamente compartilharam suas histórias e saberes, que espontaneamente se tornaram rede de apoio dessa pesquisa e, principalmente, e representaram fortalecimento em busca de uma educação para as relações étnico-raciais na educação infantil;

Às crianças da Rede Pública Municipal de Ensino, que renovam nossa crença na educação com a singeleza e a ternura do olhar infantil;

Às crianças da minha vida, que me motivam a ser um ser humano melhor e lutar por uma sociedade mais justa, igualitária e democrática;

Muito obrigada!

Ubuntu!

Pedra, pau, espinho e grade

Por Conceição Evaristo

“No meio do caminho tinha uma pedra”,

Mas a ousada esperança

de quem marcha cordilheiras

triturando todas as pedras

da primeira à derradeira

de quem banha a vida toda

no unguento da coragem

e da luta cotidiana

faz do sumo beberragem

topa a pedra pesadelo

é ali que faz parada

para o salto e não o recuo

não estanca os seus sonhos

lá no fundo da memória,

pedra, pau, espinho e grade

são da vida desafio.

E se cai, nunca se perdem

os seus sonhos esparramados

adubam a vida, multiplicam

são motivos de viagem.

RESUMO

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

Esse trabalho teve por objetivo identificar e analisar experiências de implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, em conexão com os projetos pedagógicos das unidades escolares e com as práticas desenvolvidas por Professores de Educação Infantil (PEI), à luz das discussões teóricas na perspectiva de uma educação antirracista. Pesquisas sobre relações raciais e educação infantil (ABRAMOWICZ, 2010; CAVALLEIRO, 2000; OLIVEIRA, 2004; ROSEMBERG, 1987) foram fulcrais para desmistificar questões relativas ao racismo na primeira infância, apontando o campo escolar como meio de manutenção de práticas discriminatórias e influência sobre a construção da identidade da criança negra. O enfoque da pesquisa, por sua vez, buscou apresentar um breve histórico do Movimento Negro e da luta pela Educação Infantil enquanto movimentos sociais (PEREIRA, 2013; CORSINO, 2003; OLIVEIRA, 2011, GOMES, 2016), e enquanto construtores de conhecimento, de modo a influenciarem o desenvolvimento de políticas públicas. Nesse sentido, analisamos como os Professores de Educação Infantil concebem, se percebem e traduzem essas orientações em suas práticas pedagógicas. Para tal, foram realizadas duas etapas metodológicas: a análise documental dos Projetos Pedagógicos Anuais (PPA) do ano de 2015 apresentados ao “Prêmio Anual de qualidade da Educação”, concedido aos servidores lotados e em exercício nas unidades da Rede Pública de Ensino Municipal do Rio de Janeiro que prestam atendimento exclusivo na educação infantil e no ensino especial; e entrevistas semiestruturadas com as Professoras de Educação Infantil correspondentes às unidades escolares cujos projetos foram analisados. O resultado da análise dos projetos mostrou que as orientações da Secretaria Municipal de Educação quanto à temática étnico-racial são sensivelmente percebidas pelo campo, mas não necessariamente se configuram como reflexo efetivo de implementação da Lei 10/639/03. Por outro lado, as entrevistas semiestruturadas evidenciaram a interdependência entre a prática pedagógica e a postura compromissada com uma Educação das Relações Étnico-Raciais por parte das Professoras de Educação Infantil. A compreensão dos diferentes caminhos percorridos por essas professoras para a construção desse perfil de atuação, seja via militância política, concepção educativa, experiência estética-corporal, religiosidade, entre outros, leva à identificação de processos subjetivos que permeiam a perspectiva de implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil da rede pública municipal, com destaque para o protagonismo dos sujeitos sociais como qualificadores e multiplicadores desse debate nas suas instituições.

Palavras- chave: Educação Infantil – Relações Étnico-Raciais – Lei 10.639/03 – Formação de Professores

ABSTRACT

OSCAR, Joana Elisa Costa Teachers' ways of implementing Law 10.639/03 in Early Education: pedagogical practice interface with the local public policy.

This article intends to find and investigate experiences in implementing Law 10,639/03 within the local education system of the city of Rio de Janeiro, in connection to the education units' pedagogical projects and to the Early Education teachers' (PEI) practices, in the light of theoretical discussions under the perspective of an anti-racist education. Studies on ethnic-racial relationships and early education (ABRAMOWICZ, 2010; CAVALLEIRO, 2000; OLIVEIRA, 2004; ROSEMBERG, 1987) were critical to demystify racism-related issues in the early childhood, involving the school as means of propagation of segregating practices and of influence to the construction of identity of Afro-Brazilian children. In turn, the focus of research tried to display a brief history of the Black Movement, and the fight for Early Education as social movements (PEREIRA, 2013; CORSINO, 2003; OLIVEIRA, 2011, GOMES, 2016), and as knowledge builders, so as to encourage the development of public policies. In this sense, we have evaluated the way early education teachers think, realize and translate the legal guidelines in/to their pedagogical practices. For such, two methodological stages were included: the documental analysis of the Annual Pedagogical Projects (PPA, of *Projetos Pedagógicos Anuais*) for the year of 2015 nominees of the Annual Education Quality Award (*Prêmio Anual de Qualidade da Educação*), granted to the servants based and working at the units of Local Public Education System of Rio de Janeiro that provide only early and special education service; and semi-structured interviews with Early Education Teachers from the school units whose projects were analyzed. The result of such analysis revealed the guidelines of the Local Department of Education as to the ethnic-racial subject to be substantially considered by the practice, but not necessarily as effective result from the implementation of Law 10,639/03. On the other hand, the semi-structured interviews evidenced the interdependence between the pedagogical practice and the commitment to an ethnic-racial relationship education by some of the early education teachers. Understanding the different ways found by such teachers to take that role, whether through political militancy, educational conception, physical-aesthetic experience or religion, among others, leads to the comprehension of the individual processes present in the perspective of implementation of Law 10,639/03 in the local public early education system, out of which the leadership of social subjects, as qualifiers and multipliers of that discussion within their institutions, arises.

Keywords: Early Education – Ethnic-Racial Relationships – Law 10.639/2003 – Teacher Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Levantamento Bibliográfico	p.48
Quadro 2- Quantitativo de publicações por região	p.48
Quadro 3- Tipos de pesquisa	p.49
Quadro 4- Técnicas de coleta de dados	p.50
Quadro 5- Campos das pesquisas	p.50
Quadro 6- Abordagens conceituais	p.52
Quadro 7 – Censo 2016- Percentual de matrículas na educação infantil	p.81
Quadro 8- Censo 2016 – Critério cor/raça por segmento da educação infantil	p.82
Quadro 9- Quadro de Coordenadoria de Educação/ abrangência	p.108
Quadro 10- Quantitativo de projetos selecionados por CRE	p.111
Quadro 11- Unidades – seleção por requisito Diversidade/ Premiação	p.113
Quadro 12- Total de projetos analisados	p.113
Quadro 13- Matriz de projeto ideal	p.114
Quadro 14- Quadro analítico	p.116
Quadro 15- Quadro de análise dos PPAs	p.118
Quadro 16- Matriz FOFA da gestão	p.164
Quadro 17- Matriz FOFA das condições institucionais e dos materiais pedagógicos	p.165
Quadro 18 –Matriz FOFA da formação dos profissionais	p.168
Quadro 19- Matriz FOFA das relações interpessoais	p.169
Quadro 20 – Matriz FOFA da avaliação e do monitoramento	p.172

LISTA DE SIGLAS

AAC - Agente Auxiliar de Creche

AEI - Agente de Educação Infantil

BM - Banco Mundial

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CECIP- Centro de Criação e de Imagem Popular

CED - Coordenadoria de Educação

CEERT- Centro de Estudos das Relações de Trabalho e da Desigualdade

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública

CME - Conselho Municipal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP - Coordenador Pedagógico

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

CRH - Coordenadoria de Recursos Humanos

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DO - Diário Oficial

EI - Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EDI - Espaço de Desenvolvimento Infantil

FUNDEB- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

GEI - Gerência de Educação Infantil

GME - Gerência de Mídia e Educação

GT - Grupo de Trabalho

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDE-Rio - Índice de Desenvolvimento da Educação da Rede Municipal

JPEI - Jornada \Pedagógica da Educação Infantil

LBA- Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MIEIB- Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

MNU - Movimento Negro Unificado

OCEI - Orientações Curriculares para a Educação Infantil

ONG - Organização não governamental

OSC - Organizações da Sociedade Civil

PA- Professor Articulador

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PII - Professor categoria II

PEI - Professor de Educação Infantil

PEE - Plano Especial de Educação

PIC - Projeto Primeira Infância Completa

PME - Plano Municipal de Educação

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios

PNE- Plano Nacional de Educação

PNESB - Programa de Educação do Negro na Sociedade Brasileira

PPA - Projeto Pedagógico Anual

PPP - Projeto Político Pedagógico

RESP - Programa Rio Escola Sem Preconceito

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RNPI - Rede Nacional da Primeira Infância

SECAD - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPPIR- Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SMDS- Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

SME - Secretaria Municipal de Educação

UFF- Universidade Federal Fluminense

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSB- Universidade Federal do Sul da Bahia

UFSCAR- Universidade Federal de São Carlos

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIRIO - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1.Introdução.....	p.14
2. Relações Raciais e Educação.....	p.26
2.1. O conceito de raça e panorama das teorias raciais no contexto brasileiro dos séculos XIX e XX.....	p.26
2.2. O Movimento Negro em perspectiva.....	p.29
2.3. A Lei 10.639/03: plataforma de chegada e de partida.....	p.40
2.4. Levantamento bibliográfico: o que dizem as pesquisas a educação das relações étnico-raciais na educação infantil.....	p.47
3. Educação Infantil: história, expansão e campo da pesquisa.....	p.53
3.1. Breve histórico da Educação Infantil no Brasil.....	p.53
3.2. O desenvolvimento da Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro.....	p.69
3.3. A Rede Municipal no contexto pós-LDB 9.394/96.....	p.73
3.4. A Rede hoje: avanços e permanências.....	p.80
3.5. Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: análise dos documentos oficiais e uma perspectiva de implementação na Rede Municipal.....	p.85
4. Projeto Pedagógico Anual e a temática étnico-racial.....	p.99
4.1. Análise dos Projetos Pedagógicos Anuais.....	p.110
4.2. Considerações sobre os PPAs selecionados.....	p.117
4.2.1. Análise dos PPAs na perspectiva de implementação da Lei 10.639/03.....	p.119
4.3. Críticas aos PPAs.....	p.125
5. Análise das entrevistas: quem são e o que dizem as PEIs?.....	p.132
5.1. O contexto das entrevistas.....	p.134
5.2. Perfil: as Professoras de Educação Infantil que vimos de perto.....	p.135
5.2.1. Motivações por experiência individual.....	p.136
5.2.2. Experiência a partir da convivência entre pares.....	p.141
5.2.3. A experiência política.....	p.147
5.3. A auto –declaração: identidade étnico-racial e identidade profissional.....	p.152

5.4. O PPA na visão das Professoras de Educação Infantil.....	p.156
5.5. Da dinâmica do trabalho pedagógico.....	p.163
6. Considerações Finais.....	p.177
Referências.....	p.184
Anexos.....	p.194

1. Introdução

O presente trabalho se propõe a investigar os caminhos percorridos pelos professores ao implementar a Lei 10.639/03 na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, levando em conta as políticas públicas municipais, em diálogo com as suas práticas pedagógicas. A construção desse objeto/tema está intimamente ligada aos caminhos trilhados por mim, como professora dessa Rede e como Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esses caminhos foram responsáveis por definir a minha identidade, minha atuação profissional e os meus interesses de pesquisa.

Como professora de educação infantil por opção, abro a “roda da conversa” para contar uma história: “E agora minha gente, uma história vou contar...” É assim que costuma-se iniciar as rodas de conversa em uma turma de Educação Infantil: as crianças ouvem a estrofe cantada pela professora e vão se aproximando, até formarem um círculo, no qual todos estão no mesmo patamar. É hora da história, também hora da troca, do olho no olho e do diálogo.

Iniciei minha formação no magistério, modalidade Normal Médio, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Posteriormente, ingressei no Curso Normal Superior, no Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Em paralelo ao Curso Normal Superior, cursei a Faculdade de Letras da UFRJ, acreditando que, desta forma, me transformaria numa profissional completa, habilitada para o trabalho desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

No ano de 2001, fui aprovada no concurso de admissão à Rede Municipal para atuar na categoria de Professor II. Desde então, sempre tive preferência pelo trabalho com as turmas de Educação Infantil, acreditando nas relações, na multiplicidade de linguagens e no afeto. Paralelamente, na Faculdade de Letras, as disciplinas didáticas faziam parte apenas dos últimos períodos de formação, tornando-se distantes da prática que eu vivenciava. Infelizmente, percebia o espaço da Educação Infantil como um espaço de subordinação e pouca importância em relação aos demais segmentos escolares, seja pela história da Educação Infantil, com a marca do assistencialismo e da concepção dessa etapa como preparatória à vida escolar, ou pela hierarquização de saberes entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior.

Outra questão percebida dentro do espaço escolar era acerca das práticas preconceituosas em relação à cor dos alunos. Eu, como professora negra, tendo vivido experiências de preconceito, e discriminações que interferiram na minha autoestima desde a experiência como aluna, entendia que era meu papel não reproduzir certos estereótipos, tão presentes na sociedade, dentro da dinâmica escolar. Refiro-me aos murais embranquecidos, às poucas ou quase nulas referências positivas sobre os negros, às princesas e príncipes, heróis e heroínas que reforçam estereótipos, aos “melhores alunos” que assim eram intitulados quando atendiam a um mesmo padrão físico ou a um ideal de beleza valorizado socialmente, dentre outras situações.

Ao tentar levantar essa problemática com os colegas, percebia certa naturalização desses estereótipos em seus discursos. Muitas das justificativas citadas eram de que as crianças agiam ou falavam de forma preconceituosa porque “eram verdadeiras”, “não tinham filtro”, “eram más” e, por isso, lhes seria permitido apontar as diferenças de forma negativa, seja sobre o cabelo, a cor da pele, o nariz, o cheiro e até nos ímpetos de recusa e de exclusão.

Gomes (2003) afirma que o olhar lançado sobre o negro e sua cultura na escola tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. Na fala de Gomes, é possível compreender que se refere ao corpo do negro, suas características tão marcantes e indisfarçáveis, na maioria das vezes, o alvo habitual presente nas falas: “cabelo duro”, “cabelo indomável”, “você não é preto, é azul”, “você é tão preto que brilha”, “quando sorri só enxergamos os dentes”, “olha o tamanho do nariz”.

Naquele momento, eu já me questionava: onde as crianças aprenderam isso? Vem de casa, da família, da escola, em que contexto? Numa tentativa consciente de não reviver o meu passado enquanto aluna negra, excluída e inferiorizada, eu praticava com as crianças brincadeiras nas quais o negro era o sujeito, subvertia a ordem e procurava valorizar cada criança, incluindo histórias infantis de diferentes etnias, culturas, de modo a reconhecer as diferentes infâncias e sujeitos daquele espaço.

Esse foi um processo extremamente doloroso, mas de muita pesquisa. Com os meus próprios recursos, fui adquirindo livros em que crianças negras eram protagonistas, nos quais a temática racial poderia ser problematizada e discutida com as crianças. Descobri as “Meninas bonitas do laço de fita”, as “Lelês” e as “Tayós”. Mas isso ainda era pouco, porque eu sabia que, de alguma forma, ainda reproduzia um discurso mais intuitivo ou um

mecanismo psicológico, ainda que pautado numa ideia de justiça e de igualdade de oportunidades.

A minha prática estava restrita aos muros da minha sala e aos tímidos murais no corredor da escola. De fato, acreditava que mantinha certa harmonia entre as relações dentro de sala, buscando minimizar os conflitos. Todavia, sabia que não podia garantir que as crianças entendessem e agissem de forma diferente fora da sala. Neste momento, eu me sentia sozinha, embora tivesse estabelecido parcerias de trabalho dentro da unidade escolar. Ainda me sentia incompreendida ao tentar propor um trabalho que abordasse questões raciais e, assim, seguia o *script*.

Enquanto isso, eu buscava formação complementar em cursos e palestras sobre Literatura Infantil e Ensino da Temática Racial, sem obter o sucesso esperado. Esbarrava em algumas questões que dificultavam a relação trabalho, carga horária e formação continuada. Em 2011, fui aprovada no curso de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, oferecido pelo CEFET-RJ. Dessa vez, as perguntas vinham em minha direção - o que eu estava fazendo ali? Qual era a minha intenção em um curso com essa ênfase? Ali, diferentemente dos outros espaços, sentia que as questões raciais estavam sendo desveladas e outros novos desafios despontavam.

Foi esse curso que também propiciou um mergulho no meu passado, enquanto ex-aluna com duas passagens bem opostas: a Educação Infantil e o primeiro ciclo do ensino fundamental dentro de uma escola particular, católica, na qual eu e meu irmão éramos a minoria dentro das turmas. E a segunda parte do ensino fundamental, da 5ª a 8ª série, dentro de uma escola pública no Maracanã, na qual alunos negros eram maioria. Posso afirmar que vivi um período de “anonimato” ao “protagonismo”: na escola particular, mesmo sendo excelente aluna, nunca era reconhecida como tal, era muito pouco ouvida em relações às queixas de discriminação e preconceito; na escola pública, por sua vez, passei a me destacar, participava do grêmio, era representante de turma, me envolvia em projetos etc. Cabe ressaltar que essa não era uma escola municipal “comum”, pois, devido à proximidade com a comunidade da Mangueira, reconhecida como reduto artístico, patrimônio do samba e de representatividade da negritude, lá havia um tratamento diferenciado para as questões étnico-raciais, o que reconheci como uma forte marca identitária. Hoje, enquanto professora, percebo que esse tratamento por parte dos professores tinha como estratégia tornar as aulas mais atrativas ao incorporarem aos conteúdos curriculares os saberes e a história da comunidade da

Mangueira. Não sei afirmar se havia consciência de que esse trabalho influenciava positivamente na autoestima dos alunos e numa forte construção de pertencimento.

Em suma, no CEFET, com mais de 30 anos de idade, tive a primeira oportunidade de me reconhecer como negra fora do ambiente familiar, e me questionar sobre toda a escolha de uma vida, principalmente no âmbito profissional. Por que escolhi a Educação? Será que escolhi a Educação? Por que Educação Infantil? O que eu vou fazer com o conhecimento dessa formação? Foi uma catarse, que exigiu reflexão e tomada de decisão, no sentido de redescobrir meu papel enquanto negra, mulher, Professora da Educação Infantil, na Escola Pública.

Benilda Brito (2013, p.17) expressou um pouco do sentimento que me mobilizava no momento:

A maior armadilha do racismo é a negação de nossa identidade, e a maior estratégia de combate ao racismo é a afirmação de nossa identidade. Por isso, a luta contra o racismo é uma luta de todos que acreditam ser possível escrever uma nova história.

Em 2012, fui indicada ao cargo de Diretora Adjunta numa Creche localizada na comunidade da Maré, zona norte do Rio de Janeiro. Vislumbrei a oportunidade de trabalhar com crianças na faixa etária de 06 meses a 03 anos e 11 meses, pois já havia trabalhado muitos anos com as turmas de pré-escola. Nesta creche, vivenciei muitas tensões: a educação pública dentro de uma comunidade x a educação fora da comunidade, as relações interpessoais, as relações de poder entre adultos e crianças, as relações de cuidado x assistência, o desejo de um trabalho pedagógico que comunga com as especificidades da faixa etária x uma cultura com forte tendência a escolarizar, que compreende a Educação Infantil como uma etapa preparatória para o ensino fundamental, isto é, o não reconhecimento e valorização do trabalho desenvolvido na Educação Infantil. Enfim, experienciei uma visão do sistema no papel de gestora e professora, receptora e executora da política, mantendo-me ainda engajada na possibilidade de um trabalho que contemplasse as questões étnico-raciais.

Ao longo desses 17 anos atuando como professora de educação infantil, comumente era questionada sobre minha constante utilização de referências raciais nas propostas pedagógicas para o público da primeira infância: “Mas esse tema não é muito distante das

crianças nessa faixa etária?”, “As crianças vão compreender a sua proposta?”, “Não existe racismo na educação infantil”.

Atualmente, trabalho na Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Esta Gerência é responsável pelas diretrizes e orientações que norteiam as práticas pedagógicas da Rede e as políticas públicas para primeira infância carioca. Um dos eixos do trabalho é o desenvolvimento de ações de formação continuada para os profissionais da Rede, além da garantia no fluxo de informações entre Nível Central, as Coordenadorias de Educação e as Unidades Escolares.

Envolvida diretamente com as temáticas abordadas nas formações continuadas, nas pautas de Reuniões de Responsáveis, nos Centros de Estudos, Palestras e Seminários, pude sugerir que a temática racial fosse inserida nas programações, a partir de provocações explícitas ou implícitas nas referências de leitura, de pesquisa, de propostas de reflexão e de planejamento. Ressalto ainda que, nesse espaço, pela primeira vez, me senti ouvida em relação à temática étnico-racial e aos anseios de uma prática pedagógica que a contemplasse, dividindo essa preocupação com parceiros antenados acerca da diversidade enquanto pauta de política pública. Firmava-se, portanto, o meu compromisso com a bandeira da Educação Infantil e da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

No bojo das ações que desempenho, conhecendo os espaços de Educação Infantil e as propostas pedagógicas desenvolvidas, percebi que já se realiza na Rede Municipal um trabalho incipiente das Relações Étnico-Raciais na primeira infância, o que me instigou a pesquisar de que forma ocorre e quais são os atores que estão à frente desse movimento.

Essa história, arraigada em mim, tem me acompanhado desde o processo seletivo para o Mestrado em Educação. Contudo, ela ganhou novos contornos com a vivência do mestrado e, por isso, não poderia deixar de mencionar o ponto de vista a partir do ingresso no curso como etapa dessa caminhada. Peço licença, portanto, para retroceder à 2016.1.

Primeiro semestre do mestrado, um processo de seleção rigoroso, uma vaga na maior universidade do país, um projeto de nove laudas debaixo do braço, algumas leituras básicas, duas palavras-chave: “educação infantil” e “relações raciais”, professora da educação básica da rede pública dessa cidade, sonho ou realidade? Não que eu considerasse impossível, até porque vinha no rastro de outros tantos professores que, como eu, tinham o desejo de estudo e profissionalização via conhecimento acadêmico, porém eu me considerava distante do perfil

de estudante acadêmica. Embora eu tivesse trazido a prática em sala de aula, os relatos de experiência, os contratempos, as passagens de tempo e todas as vivências na bagagem, eu tinha consciência de que trazia mais dúvidas do que certezas, inseguranças em relação à produção científica, à escrita acadêmica e seus moldes, às relações (concorrência e cooperação), à construção da pesquisa em si, delimitação do objeto, o papel social e a tal da originalidade.

Eu tinha apenas duas certezas: a primeira, de que o projeto seria sobre a Lei 10.639/03 e o trabalho com a temática Étnico-Racial na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro; e a segunda, de que não seria um relato de uma experiência bem-sucedida. A todo o momento, nas apresentações das disciplinas, fui questionada sobre o tema, sobre a delimitação, sobre o objeto, sobre as fontes, e o incômodo de não saber responder de forma convicta passou a ser o ponto de partida para a construção da pesquisa. Assim, surgiram as ideias, alimentadas pelas leituras, pela busca do levantamento bibliográfico, em diálogo com todo o aprendizado das disciplinas de metodologia, de construção do projeto e do suporte fulcral da prática de pesquisa/ orientação. Abraçava, dessa maneira, o desafio do papel de “artesã intelectual” tão bem definido por Wright Mills (1975, p.212).

Foi então que, numa reunião do grupo de pesquisa, mediante o questionamento do motivo de não trazer um relato de uma experiência bem sucedida, junto com os colegas e com a orientadora, consegui chegar à questão que me instigava: a busca por compreender que entre o que emana a política pública nacional e o cotidiano da sala de aula existe a trajetória do professor. Bater o martelo contou com a influência das reflexões suscitadas pela leitura do livro “A mulher negra que vi de perto”, de Nilma Lino Gomes. O livro constitui-se na pesquisa de mestrado da autora que, através de perspectiva etnográfica, realiza uma discussão sobre Relações Raciais e Educação e investiga como as concepções raciais interferem na construção e reconhecimento das identidades raciais das professoras negras. A produção de quase 20 anos atrás permanece atual e me instiga a olhar para os Professores de Educação Infantil de forma investigativa.

Educação Infantil e Educação para as Relações Étnico-Raciais: encontros possíveis

Diante da visão de que a educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação Infantil percorriam caminhos distintos e distantes, foi necessário resgatar a história de cada movimento, percebendo encontros entre eles. O primeiro encontro diz respeito à natureza essencialmente social, visto que ambos são resultantes de intensa mobilização de movimentos

sociais na luta por direitos civis, o que culminou posteriormente na demanda de políticas públicas para garantia e atendimento a esses direitos.

O segundo encontro é o reconhecimento, em certa medida, tanto da educação infantil quanto da educação para as relações étnico-raciais na Constituição Federal de 1988. Rosenberg (2011, p.18) aponta que a “constituição cidadã”, como foi denominada a constituição de 1988, restabeleceu a ordem democrática no país, conferindo direitos aos segmentos sociais marginalizados: mulheres, negros, indígenas, portadores de necessidades especiais, idosos, crianças e adolescentes. Reconheceu-se o país como “pluri-racial e multilinguístico, incorporando o aporte de negros/as e indígenas ao patrimônio nacional”.

No âmbito da luta pelo direito às creches e pré-escolas, houve o reconhecimento destes espaços enquanto instituições públicas no âmbito educacional, instituindo, pela primeira vez, “que as crianças com menos de 07 anos tem direito à educação.” Tais ações desencadearam um processo longo, complexo e atravessado por embates com vistas à implementação de ações que não só reconhecessem direitos de cidadania para todos, mas que respeitassem as especificidades de cada indivíduo, que exigissem recursos econômicos e, que, de fato, se traduzissem em políticas públicas imersas num panorama de mudança social.

A meta de construção de um país que respeitasse a todos e garantisse direitos e deveres de forma democrática ainda não se traduziu plenamente em ações efetivas para a sua implementação. Um dado não pode ser ignorado, pois também atravessa a história da Educação Infantil e a história dos movimentos de promoção de igualdade racial: a imensa desigualdade econômica e social do nosso país. Uma desigualdade que tem cor.

É verdade que cada um desses movimentos de combate às desigualdades no Brasil organizou-se em momentos diferentes, estando expostos a avanços e retrocessos. Isso nos faz compreender que tais processos não obedeceram a uma sincronia, mas, mesmo que indistintamente, mobilizaram a sociedade de modo que permanecessem na pauta de reivindicações da população.

Outra legislação que considero como terceiro encontro é a Lei nº 8.069/90, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Alves, Barbosa e Ribeiro (2016, p.321) consideram o ECA como de extrema relevância, pois, ainda que não seja uma legislação educacional, demarcou a concepção de criança cidadã e sujeito de direitos, incluindo na agenda social a mobilização em torno da garantia desses direitos da criança, além de combater

o uso do termo “menor de idade”, utilizado em outros sentidos no âmbito das discussões raciais.

Numa perspectiva cronológica, vale destacar que a educação infantil se consolidava, em paralelo, como política pública, principalmente após a LDB 9394/96, quando foi incorporada à Educação Básica. Souza (2002, p.59) afirma que a LDB 9394/96 vem afirmar o direito de todos à educação e à essencial interdependência entre todas as etapas educacionais ao considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa mudança no cenário educacional nacional representou significativa mudança nos Estados e Municípios, que tiveram que ampliar suas redes para atendê-la. O Município do Rio de Janeiro, por exemplo, iniciou em 2001 o processo de incorporação das creches à Secretaria Municipal de Educação, antes sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, para oferecer o atendimento educacional nas creches, até o 3º ano de idade da criança, e nas pré-escolas, do 4º ao 6º ano de idade. Este processo implicou numa reforma pedagógica e estrutural na política pública da educação infantil municipal, com o objetivo de proporcionar às crianças da faixa etária supracitada a garantia de um atendimento de qualidade, que se traduziu na reforma dos quadros profissional e administrativo, na formação, na produção de materiais curriculares e pedagógicos, nos investimentos dos recursos financeiros e na infraestrutura dos espaços.

Em seguida, destaca-se o quarto encontro entre a educação para as relações étnico-raciais raciais e a educação infantil: a sanção da Lei 10.639/03 que, ao alterar Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, estabeleceu a inclusão, no currículo, da temática Étnico-Racial, tornando obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. A lei, fruto das lutas do Movimento Negro e suas articulações em busca da promoção da igualdade racial, valorização do negro e reconhecimento de sua contribuição social, cultural, humana e artística para sociedade brasileira, em seus 15 anos de existência, enfrenta grandes desafios para a sua implementação.

Sua aprovação provocou amplo debate em muitos setores da sociedade, sobretudo dentro das escolas, no qual emergiram questionamentos acerca do lugar do negro nos currículos, nos materiais pedagógicos, nos livros de literatura e também nos “fundos das salas de aula”. Segundo Silvério e Sousa (2010, p.113) a escola, vista como máquina reprodutora de uma ideologia social, passou a ser analisada como mantenedora de um sistema que cerceia

as oportunidades de crianças e jovens negros impondo-lhes dois tipos de obstáculos: os socioeconômicos e os de representatividade para aqueles que, no interior da instituição escolar não receberam o tratamento da diversidade/diferença e do pertencimento étnico-racial.

A lei 10.639/03 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada na história do país com o mesmo valor dos outros povos que aqui vieram e, ao mesmo tempo, um ponto de partida para uma mudança social que tenha no seu horizonte a efetiva incorporação daqueles que foram construídos diferentes (SILVÉRIO E SOUSA:, 2010,p.113).

A partir dos encontros elencados, percebemos que a educação infantil e a educação para as relações étnico-raciais já vêm trilhando caminhos interseccionados, transitando entre o campo das reivindicações dos movimentos sociais e as materializações das lutas em forma de legislação. Todavia, a aprovação das leis não é suficiente para sua efetivação e pleno gozo dos direitos. Esse distanciamento entre a proposta legislativa e sua concretização é apontado, por Rosemberg (2012, p.19), como uma contradição: de um lado “uma legislação avançada que reconhece direitos a todas as crianças; de outro, um panorama de intensas desigualdades” entre as crianças brasileiras, marcadas pelos fatores de classe, de raça, de gênero, de faixa etária, entre outros.

O levantamento bibliográfico e as leituras realizadas para compor esse trabalho revelaram que a educação infantil e a educação das relações étnico-raciais passaram a figurar, especialmente nas últimas duas décadas, como temas crescentes de pesquisa no campo das pesquisas acadêmico-científicas. Porém, as pesquisas que abordam esses temas correlacionados ainda são incipientes. De acordo com Silva e Souza (2013, p.37), “estudos sobre relações raciais e educação raramente se voltam à educação infantil e, por outro lado, os estudos sobre educação infantil também poucas vezes focalizam as relações étnico-raciais”.

Compreendemos que as questões étnico-raciais e a educação infantil constituem-se como campos de transformações recentes na esfera educacional, ainda colhendo as primeiras impressões e impactos das políticas públicas que foram desenhadas para atendê-las nas suas especificidades. E, por isso, há relevância na realização de mais pesquisas que abranjam a temática e fomentem a produção do conhecimento científico, de modo a contribuir para compreensão dos processos educativos, aos quais as crianças estão expostas desde a sua entrada do sistema escolar.

A estrutura da Pesquisa

A pesquisa sustenta-se na hipótese de que existem, hoje, na Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, Professores de Educação Infantil em profícuo envolvimento com a temática étnico-racial, produzindo, problematizando e vivenciando essas questões, com vistas à implementação da Lei 10.639/03. Pressupõe-se que, por meio da investigação, identificaremos que a natureza do engajamento do professor em relação à temática está intimamente relacionada às questões pessoais, em primeiro plano, seguidas de motivações sociais e coletivas relativas à militância, ao posicionamento político, às concepções pedagógicas ou, ainda, às experiências vivenciadas dentro do espaço escolar, seja de formação profissional ou aplicabilidade de orientações emanadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Realizar um trabalho de investigação sobre a educação para as relações étnico- raciais na educação infantil no Município do Rio de Janeiro significa construir referenciais sob a ótica dos profissionais que atuam na maior Rede Municipal de Ensino da América Latina e que, por isso, é constantemente requisitada como campo de projetos de pesquisa, dada a respeitabilidade e a visibilidade em relação aos programas e propostas pedagógicas que desenvolve.

O objetivo da pesquisa, portanto, é identificar e analisar experiências de implementação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, em conexão com os projetos pedagógicos das unidades escolares e com as práticas desenvolvidas por Professores de Educação Infantil (PEI), à luz das discussões teóricas, cujo enfoque está direcionado para uma educação antirracista.

Desta forma, apresentam-se como objetivos específicos:

- Identificar e analisar práticas pedagógicas consideradas exitosas acerca da temática étnico-racial, pelo viés da avaliação dos projetos pedagógicos;
- Revelar Professores de Educação Infantil considerados por seus pares como “engajados” e/ou multiplicadores do trabalho com a diversidade nas unidades escolares que atuam, observando as suas motivações para o desenvolvimento deste trabalho;
- Analisar como os conhecimentos que esses professores possuem sobre diversidade étnico-racial e educação infantil se desdobram em suas práticas pedagógicas;

- Conhecer e analisar em que momentos de sua trajetória e em que espaços (formais ou não formais) os profissionais construíram uma atuação mais atenta à diversidade étnico-racial;
- Conhecer e analisar as impressões dos professores sobre a apropriação das orientações da Rede Municipal e da política pública no que se refere às questões étnico-raciais.

Para tal, optou-se por uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, combinando diferentes técnicas de coleta de dados. Inicialmente, realizamos a análise documental do Projeto Pedagógico Anual (PPA) de unidades selecionadas ao Prêmio de Anual de Qualidade. Durante a vigência desse modelo de avaliação, foi particularmente interessante o ano de 2015, em que foram dadas orientações específicas para explicitar nos projetos como a concepção de diversidade expressa no currículo era entendida e traduzida em ação pedagógica. Dentre todos os projetos enviados, foram escolhidos, principalmente, os projetos que tinham como viés a temática étnico-racial e/ou haviam sido reconhecidos como projetos de qualidade em atendimento às exigências do edital que regulamenta essa política.

Em seguida, prosseguimos à análise de entrevistas em formato semiestruturado com os Professores de Educação Infantil que atuaram ativamente na elaboração e/ou realização dos projetos. Considerando o tamanho da Rede Municipal, operamos com um recorte por representatividade, elencando 1 projeto e 1 professor por Coordenadoria Regional de Educação. Assim, chegou-se ao número de 11 projetos pedagógicos e 11 Professores de Educação Infantil entrevistados. Foram realizadas, ainda, mais 4 entrevistas que ajudaram a compreender os processos relativos à demanda da implementação da Lei no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a saber, a Gerente da Educação Infantil em 2015 e 3 professores componentes do Grupo de Trabalho Diversidade Étnico-Racial na Educação Infantil, grupo capitaneado pela equipe pedagógica de educação infantil da Rede Municipal. Dessa maneira, chegou-se a um total de 15 professores entrevistados.

Retomamos, contudo, o cerne da pesquisa: a compreensão das trajetórias de Professores de Educação Infantil nesse contexto de distanciamento entre as políticas públicas e a forma como de fato se concretiza, enquanto prática pedagógica, no tocante à educação infantil e à educação das relações étnico-raciais. Que caminhos são esses? Isso é o que procuraremos desvendar a partir da proposição da estrutura apresentada a seguir.

Relações Étnico-Raciais e Educação, o primeiro capítulo, aborda questões conceituais sobre raça e educação, apresentando um breve histórico dos movimentos sociais, sobretudo do

Movimento Negro, como principais protagonistas de luta e de conquista da inserção da temática racial na pauta da agenda política e social brasileira, até a promulgação da Lei 10.639/03 e a reverberação desse processo no campo educacional brasileiro. Esse capítulo contempla o referencial teórico base para esta investigação, a partir da análise das pesquisas acadêmicas realizadas sobre educação infantil e a educação das relações étnico-raciais no período entre 2004 e 2017.

O segundo capítulo, intitulado Relações Étnico-Raciais e Educação Infantil, resgata a história da educação infantil no cenário educacional, os conceitos de infância e os direitos das crianças expressos nas legislações, em diálogo com a história de oferta dessa etapa na Cidade do Rio de Janeiro até o modo como se configura atualmente. Outro ponto abordado diz respeito à interseção com a educação para as relações étnico-raciais e as configurações assumidas nos documentos curriculares em nível nacional.

O terceiro capítulo inclui a análise documental dos projetos pedagógicos, sob a ótica dos documentos nacionais, em interlocução com os documentos da Rede Municipal, na perspectiva de implementação da Lei 10.639/03. Antes, contudo, há uma breve apresentação sobre a concepção desses projetos pedagógicos, enquanto uma política de prática pedagógica, com intuito de conferir qualidade ao trabalho desempenhado dentro das unidades escolares. Neste capítulo, procura-se responder: o que dizem os projetos sobre a abordagem da temática étnico-racial na educação infantil?

No quarto capítulo são analisadas as entrevistas com os Professores de Educação Infantil, com objetivo de escuta das vozes daqueles que estão na ponta da política pública, na sala de aula, enquanto campo de execução. São eles, somente eles, que podem fornecer a real impressão e noção do que estava explícito nas propostas curriculares, organizadas em formato de projetos pedagógicos, e o que de fato se efetivou em forma de ação para a implementação da Lei 10.639/03, na educação infantil. Procuramos apresentar os desafios, as brechas e as estratégias identificadas por estes atores para desempenharem esse trabalho.

Para seguir a trajetória, as considerações finais articularão os resultados da análise dos projetos e das entrevistas, de modo a compreender como a educação das relações étnico-raciais tem acontecido na educação infantil carioca, quais são os caminhos possíveis e que desafios esse percurso oferece.

2. Relações Étnico-Raciais e Educação

Numa sociedade complexa e hierarquizada como a sociedade brasileira, os sujeitos enfrentam dificuldades relativas às condições de vida, às oportunidades educacionais, às oportunidades de inserção no mercado de trabalho e desempenho de determinadas carreiras, e às possibilidades de ascensão social e participação ativa em diversos setores da sociedade. Sabe-se que estas dificuldades estão em grande parte relacionadas a determinadas características dos indivíduos que influenciam diretamente as suas chances de acesso a diferentes oportunidades. Entre estas características encontramos aspectos como gênero, raça, etnia, orientação sexual e identidades de gênero, entre outros (Frazer, 2001). Ao longo dos anos, os indivíduos mobilizados por interesses e características comuns têm lutado por justiça social e redistribuição equitativa de oportunidades. Em linhas gerais, diferentes movimentos sociais, entre eles o Movimento Negro, o movimento feminista, o movimento LGBT, entre outros, denunciam, mobilizam e conscientizam seus membros em torno da luta comum por uma verdadeira democracia.

Segundo Munanga (2008, p.13), os movimentos sociais encontram uma série de obstáculos no caminho de luta, tais como a inércia, a força das ideologias e das tradições conservadoras, os rearranjos na manutenção das hierarquias e a exigência da construção de novas ideologias capazes de provocarem as mudanças necessárias. No que diz respeito ao Movimento Negro, não bastassem os obstáculos mencionados, tratar de questões raciais no Brasil envolve remexer em questões mais profundas relativas à identidade e à história do país. Faz-se necessário resgatar conceitualmente o que entendemos como construção da identidade nacional no Brasil, que perpassa indubitavelmente pelo conceito de raça.

2.1. O conceito de raça e panorama das teorias raciais no contexto brasileiro dos séculos XIX e XX.

Até o final do século XIX, figuravam no pensamento científico europeu e norte-americano teorias raciais que associavam “as diferenças culturais e morais às características biológicas, genotípicas e fenotípicas de modo a hierarquizar os diversos grupos humanos” (PEREIRA, 2013, p.48) e inferiorizar, principalmente, a raça negra. Essas teorias influenciaram fortemente o pensamento científico em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, onde diferentes setores da sociedade preocupavam-se com a identidade nacional e a realidade de uma população majoritariamente descendente de ex-escravizados de origem africana e indígena considerados, nesse contexto, “raças inferiores”. Munanga (2008, p.48)

afirma que a pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça da elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se espelhava na hegemonia branca ocidental e se desejava branca também.

Nesse enredo, as teorias raciais se alimentavam da crença na superioridade da raça branca. Tal pensamento contribuiu para embasar a hierarquização da raça branca sobre as demais, vislumbrando a possibilidade de ‘embranquecimento’ da população brasileira por intermédio da miscigenação, como perspectiva de aperfeiçoamento dos indivíduos. Dentre os cientistas brasileiros entusiastas dessa ideia estavam João Batista Lacerda, Sylvio Romero e Oliveira Vianna, entre outros. Tais intelectuais acreditavam na mestiçagem como “redenção do Brasil”, na medida em que do seu processo resultaria “[n]a dissolução da diversidade racial e cultural e a homogeneização da sociedade brasileira, com predominância biológica e cultural branca e desaparecimento dos elementos não-brancos (PEREIRA, 2013, p.71).

A tese do branqueamento ganhou tanta força no início do século XX que contribuiu para o desenvolvimento de uma política imigratória, seguindo esta orientação. Segundo Bento (2002, p.32), a consequência dessa política foi trazer ao Brasil 3,99 milhões de imigrantes europeus em um período de 40 anos, quase o equivalente ao número de africanos trazidos ao longo de três séculos.

Outra ideia introduzida no senso comum da sociedade brasileira que ganharia reforço na teoria de Oliveira Vianna é a ideia de “harmonia e igualdade racial” entre todos os segmentos étnico-raciais. Assim, afirmava-se que, no Brasil, coexistiam relações harmônicas entre brancos, indígenas, negros e mestiços dessas três raças, e igualdade de oportunidades econômicas, sociais e políticas para todos. Esse pensamento redimensionou o arcabouço ideológico centrado no branqueamento e ecoou, posteriormente, na construção do maior paradigma existente: o mito da democracia racial.

A ideia de “paraíso racial” desenvolveu-se como contraponto às teorias raciais do fim do século XIX, e a partir da emergência de uma orientação política preocupada com o desenvolvimento econômico e a modernização da sociedade brasileira. Essa perspectiva se fortalece principalmente a partir da contribuição do sociólogo Gilberto Freyre, cuja obra *Casa Grande & Senzala* (1933) retomou a temática racial considerada como ponto chave para compreensão do Brasil e da questão da identidade nacional, deslocando o eixo do conceito de raça para a perspectiva cultural e permitindo maior distanciamento entre aspectos biológicos e aspectos culturais. Segundo Guimarães (2000, p.26) o grande aporte de Freyre foi ter

reconhecido as contribuições positivas de negros, índios e mestiços para a cultura brasileira, assumindo uma dívida cultural com essas populações. A mudança de visão em torno da mestiçagem acabou por solidificar o contorno da identidade nacional sob a moldura do ícone das três raças. Cunhava-se, definitivamente, a ótica do Brasil como país mestiço, tanto do ponto de vista racial como cultural.

Munanga, citando Gnaccarini e Queiroz (1992), considera que o mito da democracia racial teve profunda penetração na sociedade brasileira, ao exaltar:

a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas raciais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade, ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são expropriadas, dominadas e convertidas em símbolos nacionais pelas elites.

A apropriação dessa ideologia reforça elementos que expressam a falácia na qual se sustentam as raízes do racismo e das práticas discriminatórias tão pungentes e difusas em nossa sociedade até os dias de hoje. Cavalleiro (2015, p.29) considera que um dos efeitos desta ideologia na sociedade brasileira é de certo alívio por parte da hegemonia branca uma vez que a exime das responsabilidades pelos problemas sociais vividos pelos negros. Outro efeito refere-se à inversão da responsabilidade ao culpabilizar a população negra pela condição de segregação e de desvantagem social e econômica, como se isso dependesse única e exclusivamente de sua vontade e esforço próprios. A face perversa dessa ideologia diz respeito à maneira como os indivíduos negros se apropriam dessa visão, levando-os a assimilar o estereótipo de inferioridade. Além disso, tais sujeitos reproduzem toda gama de preconceitos e atitudes discriminatórias dirigidas ao seu próprio grupo étnico, que, segundo Carlos Hasenbalg (1990, p.2) pode ser entendido como causa da própria autonegação.

Não há dúvidas de que o processo de mestiçagem no Brasil é fato consumado, tanto do ponto de vista biológico, quanto do sociológico e do cultural. O que permanece presente é o entendimento do processo de construção da identidade dos indivíduos negros nesse contexto.

Por isso, nos interessa aprofundar e utilizar o conceito de raça à medida que ele rejeita o determinismo biológico e abarca outras três dimensões: a geográfica, que remete a uma ancestralidade comum; a histórica, que através dos movimentos sociais remonta a trajetória dos indivíduos, influenciando e modificando a sociedade; e a política, que redimensiona o termo raça como constructo social (GOMES: 1995, p.50) e que, a meu ver, representa a afirmação de uma identidade racial dos sujeitos como ponto decisivo para a sensibilização e compreensão das demandas individuais e coletivas.

2.2. O Movimento Negro em perspectiva

A admissão da raça na sua dimensão política e a percepção ‘racializada’ de si e dos outros são elementos importantes da construção da identidade afro-brasileira e significam, para o Movimento Negro, “fator determinante para organização dos indivíduos em torno de um projeto comum de ação” (DOMINGUES: 2007, p.101). Desta forma, esta percepção é utilizada tanto como elemento de mobilização, quanto de mediação das reivindicações comuns, permitindo, assim, a criação de diversas organizações de negros. Este conjunto de diversas organizações que têm como objetivo a reivindicação de melhores condições de vida para a população negra é, segundo Alberti e Pereira (2006, p.144), o que podemos chamar de Movimento Negro.

À guisa de compreender o surgimento dessas organizações até o seu reconhecimento como Movimento Negro, realizaremos um breve panorama histórico a partir do início do século XX, apoiado nas referências de Pereira em seu livro “O mundo negro”, de 2013. Para o autor, é possível separar essas organizações em dois movimentos distintos temporal e ideologicamente, compreendidos como Movimento Negro “no sentido estrito” e Movimento Negro no “sentido amplo”. É compreendido como movimento no sentido estrito o conjunto de entidades cuja ação principal era de luta contra o racismo. Por outro lado, todas as entidades e todas as ações fundadas e promovidas por negros, incluindo entidades religiosas, assistenciais, recreativas, artísticas, culturais e políticas, bem como ações de mobilização, de autodefesa física e cultural, de rebeldia e de protesto, são definidas como Movimento Negro no sentido amplo. Baseado nisso, é possível compreender que sempre houve Movimento Negro no Brasil, incluindo a expoente luta e resistência dos africanos escravizados e seus descendentes em forma de rebeliões, criação dos quilombos, irmandades religiosas, organizações políticas, entre outros.

Os primeiros grupos de que se tem registro datam da década de 1920, conhecidos como “imprensa negra” e os “grêmios, clubes ou associações de negros”. Esses coletivos utilizaram a imprensa e outros veículos de informação para denunciar a discriminação racial sofrida pela população negra, e criaram clubes e agremiações que pudessem ser frequentados por negros. Essas iniciativas se consolidaram com a criação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931.

A FNB é considerada uma organização pioneira dada a sua organização política, sua mobilização e sua expansão de São Paulo para os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia. Sua importância se refere não só ao caráter de denúncia, mas de reivindicação do papel do negro na sociedade e de combate ao mito da democracia racial que vigorava à época. Contextualizando tal perspectiva, Heringer (2014, p.5) aponta que, na década de 1930, em meio ao início do processo de industrialização no país, surgia o debate de intelectuais em torno da definição do que seria uma identidade nacional e o reforço, cada vez mais contundente, da inexistência de uma “linha de cor”, sinal de tolerância e integração racial, caracterizando o que viria a ser reconhecido como “mito da democracia racial” (Fernandes, 2007).

Ainda que a FNB tivesse o objetivo de inserir o negro politicamente, não se pode dizer que tinha como objetivo explícito modificar radicalmente a ordem social vigente. Ao contrário, buscava redefinir a posição do negro na estrutura social numa perspectiva assimilacionista, ou seja, de modo a integrar os indivíduos à sociedade de classes por meio da absorção dos padrões de vida dos brancos, criando assim uma “minoridade racial integrada”. Contudo, setores da FNB foram vanguardistas ao criarem salas de aula com intuito de alfabetizar trabalhadores e trabalhadoras negras em diversas localidades (GONÇALVES, 2000). Assim, a educação dos negros ocupava um lugar de destaque na pauta de reivindicações, atribuindo-se à mesma o papel de instrumento na promoção das demandas da população negra.

Na década de 1940, nota-se o surgimento de um número crescente de organizações, a saber: a Orquestra Afro-Brasileira, o Teatro Popular Brasileiro, a União dos Homens de Cor, o Teatro Experimental do Negro, o Comitê Democrático Afro-Brasileiro e a Companhia afro-brasileira de dança brasileira. O Teatro Experimental do Negro (TEN), especialmente, significou forte experiência na luta pela educação, não só pela iniciativa de educar, formar e apresentar à sociedade os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra do teatro brasileiro,

mas por manter salas de aula de alfabetização que chegaram a atender centenas de alunos (CAVALLEIRO: 2006, p.17). Criado com o objetivo de ser uma companhia teatral, o TEN viu suas funções artísticas e culturais transcenderem para o campo do protesto e da política. Gomes (2017, p. 31) enfatiza que o TEN deixou herdeiros e saberes, de modo que a luta pela visibilidade dos negros e das negras na cena artística e cultural, na literatura e na mídia continua até hoje. Contemporânea ao TEN, a União dos Homens de Cor (UHC) também se preocupou com a educação pelo viés da inserção do negro no mercado de trabalho, aproximando-se, portanto, da perspectiva de ação social da FNB (PEREIRA: 2013, p. 125).

No campo científico e intelectual, destacou-se a iniciativa e ação de Abdias do Nascimento na organização das I e II Convenções Nacionais do Negro (1945 e 1946 respectivamente) e do I Congresso do Negro Brasileiro (1950). Esses eventos visibilizaram um conjunto próspero de ações que se ramificaram por todo o país nas décadas de 1940 e 1950. Também nesse período, Guimarães (2015, p.10) pontua a ocorrência de vários episódios de discriminação registrados em hotéis do Rio de Janeiro e de São Paulo, envolvendo principalmente sujeitos afro-americanos em visita ao país. Tais episódios tiveram forte repercussão mundial, levantando suspeição sobre a imagem de democracia racial brasileira. O último desses episódios, envolvendo Katherine Dunham, dançarina, antropóloga e ativista negra; causou comoção, inclusive no Congresso, fazendo com que intelectuais como Gilberto Freyre e Afonso Arinos reagissem publicamente. Na década de 1950, foi promulgada uma legislação pioneira no combate à discriminação racial, a Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951, conhecida como “Lei Afonso Arinos”, que determinou a inclusão de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor como contravenções penais. A Lei parece ter sido resposta a esses episódios, reestabelecendo o status quo da nossa democracia racial (GUIMARÃES: 2015, p.10).

De acordo com Alberti e Pereira (2006, p. 144) o país começava a mergulhar em um processo de repressão política e conseqüente desmobilização. Heringer (2014, p.6) salienta que a ditadura militar, no período entre as décadas de 1960 e 1970, suprimiu de diferentes formas a liberdade intelectual e a atividade política, dificultando a organização dos movimentos sociais, entre eles o Movimento Negro. Todavia, o cenário político não impediu que uma resistência cultural negra florescesse, principalmente, nos grandes centros urbanos. Dessa maneira, surgiram várias entidades que se caracterizaram pela ênfase na denúncia do mito da democracia racial, evidenciando a presença do racismo na sociedade brasileira e impulsionando o desenvolvimento de uma consciência negra. Essas entidades configuram-se,

segundo Alberti e Pereira (2006, p.144), como o chamado “Movimento Negro contemporâneo”.

O surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978 é reconhecido pelos militantes e pelos pesquisadores como marco fundamental na transformação do Movimento Negro brasileiro (PEREIRA: 2013, p.132). Sob a égide de luta “por uma verdadeira democracia racial”, o MNU assumiu característica mais popular e democrática e rompeu com algumas ideias que marcavam os movimentos do período anterior, orientando-se pelas seguintes perspectivas: oposição à integração simbólica, condenação a qualquer tipo de assimilação, mudança de status de denúncia para o status de combate ao mito da democracia racial, reconhecendo-o como sustentáculo ideológico de toda opressão racial; reavaliação do papel do negro na história do Brasil e inserção dos conceitos de “consciência” e “conscientização” (COSTA: 2006, p.144). Diferentemente da postura anterior, emergia de forma mais explícita e radical o desejo de transformação da ordem social vigente.

Em meio à discussão sobre a valorização da identidade e do protagonismo negro na história, destacou-se a proposta de comemoração do dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares; em detrimento do dia 13 de maio, dia da abolição da escravatura, deslocando, assim, dos brancos para os negros, o papel ativo no processo de abolição. Em 4 de novembro de 1978, numa Assembleia do MNU em Salvador, estabelecia-se o 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, ao mesmo tempo que se reconhecia Zumbi dos Palmares como herói nacional, símbolo maior da luta contra o racismo no Brasil.

Outra característica emblemática desse período diz respeito à articulação política do Movimento Negro com grupos de esquerda. Esse intercâmbio foi fundamental para o ativismo e para a militância, bem como a associação das categorias de raça e de classe incorporadas às demandas dos dois grupos. Esse processo oportunizou a circulação entre os participantes desses diferentes grupos que, unidos por objetivos comuns, viram seus movimentos fortalecidos. Além disso, os olhos se abriam para as influências externas em África e na diáspora negra, aproximando o Brasil da luta internacional contra o racismo.

Vale ressaltar que as lideranças do Movimento Negro neste período eram, em sua maioria, jovens, estudantes universitários, que viam a educação como estratégia de mobilização. “Era preciso estudar, discutir, se informar sobre a questão do negro e as relações raciais no Brasil, sobre as histórias das lutas dos negros por aqui, na África, nos Estados Unidos” (PEREIRA: 2013, p.232). Deste modo, os estudantes promoviam reuniões de estudo,

de leitura, de discussão, em forma de seminários, palestras e atividades culturais, contribuindo tanto para o fortalecimento do movimento, quanto para a formação de uma elite intelectual negra.

Ademais, a pauta frequente dessas reuniões era a denúncia de casos de racismo e discriminação, responsável por mobilizar o debate dentro e fora das universidades, em busca de estratégias de posicionamento e de enfrentamento. Em se tratando de reuniões com diversos atores, as discussões muitas vezes aconteciam de forma acalorada, ao colocarem em xeque as convicções, os projetos e as necessidades de cada indivíduo na disputa pelo lugar de escuta e de fala. As reuniões cresceram rapidamente, reunindo cada vez mais integrantes e incentivando a criação de subgrupos.

Um dos grupos que passou a se reunir separadamente foi o grupo de mulheres negras. Carneiro (2016: p.132) afirma que o Movimento Negro constituído por homens e mulheres vivenciou uma crise interna oriunda da reprodução das desigualdades de gênero na sociedade, situação que resulta na organização independente das mulheres. Tal crise, ocasionada pela denúncia do machismo contido no Movimento Negro e em outras esferas sociais fez com as mulheres inserissem na pauta do Movimento Negro as reflexões e o comprometimento com as questões de gênero, do mesmo modo que inseriram na pauta do movimento feminista a ótica das desigualdades a partir do pertencimento racial e a denúncia de que as desigualdades sofridas pelas mulheres negras são ainda maiores quando comparadas às sofridas por mulheres brancas. As mulheres, comprometidas com a luta antirracista e antissexista, desempenharam uma “dupla militância” ao passo que enriqueceram o debate racial e o debate de gênero nos grupos ativistas.

Gomes (2017, p.73) acrescenta que as mulheres do Movimento Negro exacerbaram o papel da militância ao desafiar os homens ativistas a repensarem e mudarem de postura e de atitude em relação a todas as mulheres, incluindo as colegas de luta e as suas próprias companheiras. Nesse sentido, deram visibilidade às questões de gênero que sofriam uma regulação conservadora dentro do próprio espaço de emancipação social, sem deixar de mencionar as posturas pedagógicas assumidas na reeducação de si mesmas e dos homens, fossem negros ou de outros pertencimentos étnico-raciais.

Na década de 1980, em meio ao momento de democratização política, a questão racial retomou espaço na agenda pública nacional. A qualificação intelectual do debate sobre questões raciais e o fortalecimento do Movimento Negro junto a outros grupos, como os

movimentos de esquerda, estudantil e feminista, projetaram lideranças que viriam a atuar em diferentes espaços sociais, o que ocasionou uma participação desses ativistas em processos decisivos. Os temas da educação e da história do negro no Brasil, presentes durante toda essa trajetória, tornaram-se importantes conquistas durante essa atuação mais específica, como por exemplo, a participação de ativistas no processo da Constituinte.

Além disso, fora do eixo Rio-São Paulo, organizações em todo o país implementaram projetos educativos, cuja articulação com as Secretarias de Educação permitiu o acesso do Movimento Negro às escolas. O Centro de Cultura Negra (CCN) do Maranhão foi uma importante experiência de intervenção no ambiente escolar. A ação desse grupo consistiu na visita às escolas e no oferecimento de palestras para os professores e alunos sobre a história dos negros no Brasil. Iniciativas como essa foram primordiais enquanto estratégia de atuação levando, inclusive, à produção de materiais de didáticos que contemplaram temas acerca da descolonização da história do Brasil, da história de movimentos revolucionários como a Revolta da Chibata, e das trajetórias de personalidades negras como Zumbi dos Palmares, João Cândido etc. Um dos efeitos positivos foi o entendimento dessas ações como processo formativo em via de mão dupla, à medida que a imersão nas escolas proporcionou formação tanto aos sujeitos que as compunham, quanto aos militantes, preocupados em estudar e aprender mais mediante o reconhecimento de suas limitações (PEREIRA: 2013, p. 280).

Também nessa década, é perceptível o surgimento de novas estratégias de participação, por intermédio da construção de espaços de articulação entre os ativistas e o poder público nas esferas Executiva e Legislativa. Podemos considerar a criação da Fundação Cultural Palmares (1987), os processos de titulação e reconhecimento das terras quilombolas e a promulgação da Lei Caó (Lei 7716/89) alguns dos feitos em âmbito governamental, frutos dessa interlocução. Abdias do Nascimento, por exemplo, um dos mais importantes integrantes do Movimento Negro, cuja história de vida se traduz à história de luta e conquista dos negros no Brasil, foi um desses ativistas que transitou pela esfera política, articulando e construindo alianças em favorecimento da causa da população negra.

A atuação política institucionalizada e sindical, por sua vez, não foi encarada como positiva por alguns setores radicais do Movimento Negro, que consideraram uma forma de cooptação e enfraquecimento do movimento, ao alegarem que o mesmo deveria seguir na luta sem nenhum tipo de vinculação político-partidária. Embora os ativistas engajados

politicamente tivessem sofrido críticas, acabaram por protagonizar momentos de avanço como na Campanha das Diretas Já (1984), na qual representantes do Movimento Negro participaram diretamente de modo a acrescentar demandas ao conjunto de reivindicações. Para Alberti e Pereira (2007, p.217), a criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, em 1984, durante o governo paulista de Franco Montoro, significou outro ótimo exemplo de articulação entre o Movimento Negro e o Estado, visto que esse foi o primeiro órgão de governo criado para combater a discriminação racial e fazer políticas públicas.

No horizonte dessas mudanças, promulgava-se a Constituição Federal de 1988. As principais conquistas do Movimento Negro contidas na Constituição traduziram-se na criminalização do racismo, em substituição a Lei Afonso Arinos, e na concessão da posse definitiva da terra aos remanescentes de quilombos, expressa no Artigo 68 do Ato de Disposições Transitórias Constitucionais. Nessa conjuntura, o Brasil buscava efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana. Rosemberg (2011, p.18) afirma que a constituição de 1988 conferiu direitos a segmentos sociais até então marginalizados, tais como mulheres, negros, indígenas, portadores de necessidades especiais, idosos, crianças e adolescentes, restabelecendo, pelo menos no papel, a ordem democrática no país.

O campo das pesquisas acadêmicas seguia efervescente nesse período, com o número crescente de pesquisas que abordavam as questões étnico-raciais, como as pesquisas desenvolvidas por Carlos Hasenbalg e Nelson do Vale Silva sobre estratificação e mobilidade racial, que revelaram a desigualdade racial existente e constituíram a base de uma politização racial (CAMPOS, 2016). No campo da educação, era lançado o Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas intitulado Raça Negra e Educação (1987) no qual todos os artigos traziam à tona a discussão acerca de diagnósticos e análises de dados do sistema escolar, de processos de socialização da criança negra e formação da identidade, de propostas e experiências de implementação na área do currículo, de usos, metodologia e conteúdo dos livros didáticos e de relatos de experiências educacionais no campo da avaliação. Além disso, nomes como Carlos Hasenbalg (1987, p.24-26), no artigo “Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso”, e Fúlvia Rosemberg (1987, p.19-23), no artigo “Relações Raciais e Rendimento Escolar”, imprimiram suas contribuições nessa publicação. Podemos afirmar que alguns desses textos presentes nessa obra configuram-se como obras inaugurais na abordagem das questões raciais na história da educação brasileira.

O ano de 1988, especificamente, foi considerado pelo Movimento Negro momento oportuno para alimentar o debate sobre a questão racial em diferentes segmentos da sociedade brasileira. Antevendo a mobilização do governo em comemorar oficialmente o centenário da abolição, ativistas do Movimento Negro prepararam uma manifestação, a marcha “contra a farsa da abolição”, denunciando o que, para eles, significaria, mais uma vez, a propagação da falsa liberdade para a população negra versus o persistente quadro de desigualdades enfrentado pelos negros. O caráter de denúncia das mazelas da escravidão foi, também, contado e cantado pelo enredo “Cem anos de liberdade, realidade e ilusão”, da Estação Primeira de Mangueira, cujos versos “Será, que a lei Áurea tão sonhada, há tanto tempo assinada, não foi o fim da escravidão [...] Pergunte ao criador, quem pintou essa aquarela, livre do açoite da senzala, preso na miséria da favela”, refletem e ilustram os questionamentos do Movimento Negro.

Toda essa ebulição contribuiu para a criação de novas organizações negras por todo país, como o Geledés em São Paulo e o Centro de Articulação de Populações Marginalizadas no Rio de Janeiro. Pereira (2013, p.309) destaca que o Geledés teve importante papel, tanto pela representatividade feminina e o entendimento de que a luta antirracista deveria partir da articulação de raça, classe e gênero, quanto pelo ponto de vista organizacional, pois suas fundadoras tinham sólida experiência com projetos e programas da máquina estatal, com o estabelecimento de parcerias e com a captação de recursos financeiros, fazendo com que essa instituição se tornasse um modelo para muitas outras.

A década de 1990 foi marcada por uma série de iniciativas relacionadas ao enfrentamento das desigualdades raciais no país, proliferando uma diversidade de atividades nas mais variadas esferas sociais. Heringer (2001) cita que tais ações incluíram, entre outras: as atividades comunitárias em favelas e bairros de periferia; atividades de estímulo aos microempresários afro-brasileiros; reforço escolar, atividades profissionalizantes, educação para exercício da cidadania, pré-vestibulares comunitários. Cabe salientar que o pré-vestibular para negros e carentes (PVNC) configurou-se como uma experiência popular bastante expressiva, na qual o objetivo de preparar e inserir jovens negros nas universidades tornou-se uma das ações no âmbito de uma política de promoção da igualdade racial.

Algumas instituições expoentes nesse período foram a ONG Criola e o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e da Desigualdade (CEERT). Fazemos questão de mencioná-las pelos papéis que vieram a desempenhar, concomitante e/ou posteriormente, no

engajamento pelos direitos da criança e do adolescente. Lúcia Xavier, uma das fundadoras da ONG Criola, chegou a ser vice-presidente do Conselho Estadual da Criança e do Adolescente, assim como Maria Aparecida Silva Bento, fundadora do CEERT, produziu inúmeras publicações acerca da infância e da construção de identidade da criança negra, publicações essas que se tornaram referências para esta dissertação.

No campo das manifestações, a Marcha Zumbi dos Palmares marcou o encerramento de um ciclo da militância no Brasil. De acordo com a fala de Luiza Barros, militante do Movimento Negro desde a década de 70 e líder do MNU até 1995, após este evento, houve a saída de vários militantes do MNU, o que levou o movimento a reinventar-se, ocasionando o surgimento de outras formas de atuação na luta contra o racismo. O ponto de inflexão, segundo ela, foi o reconhecimento de que o Movimento Negro já havia feito toda espécie de denúncia possível, e de que cabia ao Estado assumir sua responsabilidade no enfrentamento das consequências do racismo. Tal impasse fez com que os ex-militantes buscassem outras formas de combate ao racismo fora do Movimento Negro, articulados a outras organizações não necessariamente negras, como o movimento sindical, por exemplo. Por outro lado, assistiu-se o despontar do movimento das mulheres negras e do movimento quilombola enquanto atores políticos na cena.

A marcha em Brasília significou ganhos históricos, como a primeira recepção oficial de representantes do Movimento Negro pelo Presidente da República, a época Fernando Henrique Cardoso. Na ocasião, o então Presidente recebeu um documento contendo uma série de reivindicações, dentre as quais a criação de políticas de ação afirmativa para negros nas universidades. A expressividade dessa ação se refletiu na capacidade de mobilização das cerca de 30 mil pessoas de diversos lugares do país participantes do evento e em desdobramentos posteriores, com a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Promoção da População Negra, e com o reconhecimento, por parte do Presidente, da existência de discriminação racial no Brasil, o que, ideologicamente, significou a institucionalização pública do debate racial contra todo arcabouço do mito da democracia racial.

A fala de Luiza Barros, em certa medida, antecipa os contornos que o Movimento Negro vai assumir a partir dos anos 2000. A responsabilização do Estado e o compromisso de romper com a democracia racial figuram como demandas em caráter de urgência, impulsionadas pela pressão de organizações internacionais. (PEREIRA: 2017, p.21)

A inclusão da questão racial na agenda política nacional, apesar de décadas de reivindicações e lutas do Movimento Negro, só se consolidou como prerrogativa legal de enfrentamento do racismo após a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001, que resultou em uma declaração de ação que expressa o compromisso dos Estados na luta contra o racismo. Assim, fica cada Estado comprometido em estruturar políticas públicas de ação afirmativa que se constituam em políticas destinadas a reparar distorções e desigualdades raciais e demais práticas discriminatórias adotadas tanto na esfera pública quanto na privada, durante o processo de formação social do país.

Tendo a Conferência de Durban como marco importante neste processo, legitimou-se a existência de um racismo estrutural, colocando em evidência a iminência da adoção de políticas públicas como mecanismo legal de combate às desigualdades raciais no mundo, que repercutiram fortemente no Brasil. A participação do Brasil na referida conferência ocorreu por intermédio de um Comitê Nacional, composto por representantes do governo e da sociedade civil. Tal Comitê tinha como tarefa apresentar um documento oficial, no qual “foi reconhecida a responsabilidade histórica do Estado brasileiro pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos”.

Cavalleiro (2006) menciona que, uma vez admitidas essas responsabilidades históricas, abriu-se o horizonte para construção e implementação do plano de ação do Estado brasileiro para operacionalizar as resoluções de Durban, em especial aquelas voltadas para a educação no tocante à educação:

acesso à educação para todos e todas na lei e na prática, criação e adoção de leis contra quaisquer formas de discriminação, a dissolução de obstáculos que limitem o acesso de crianças e jovens à educação, a disponibilização de recursos e apoio com vistas a suprimir desigualdades no aproveitamento escolar de crianças e jovens, assegurar ambiente escolar seguro, livre de violência, assédio, discriminação, xenofobia e intolerância motivadas por racismo, estabelecimento de programas de assistência financeira para capacitar estudantes, independente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional, a frequentarem instituições educacionais de ensino superior. (CAVALLEIRO: 2006, p.18-19)

A pressão em torno dos altos índices de desigualdades existentes na sociedade brasileira, principalmente os educacionais, reforçou e exigiu um posicionamento do governo federal. Desta forma, em 2003, a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o

governo redefiniu seu papel como propulsor das transformações sociais, recolocou a questão racial na agenda nacional, reconheceu as disparidades nas condições de vida da população negra em relação à branca, e assumiu o compromisso de eliminação das desigualdades raciais com a adoção de políticas de ação afirmativa, dentre as quais se destacou o acesso e ampliação da presença de estudantes pretos e pardos no ensino superior. Essa medida, comumente conhecida como política “de cotas”, não foi, a priori, uma reivindicação explícita do Movimento Negro brasileiro em Durban, mas se materializou em alvo de intensos debates na sociedade como um todo.

Em esfera governamental, esse contexto promoveu diversas mudanças nas estruturas do poder com a criação de Secretarias como: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no âmbito do MEC, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SEPM) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), além de outras dezenas de órgãos semelhantes nas esferas estadual e municipal voltados para a promoção de equidade para grupos tradicionalmente marcados pela exclusão social (MOEHLECKE: 2009, p.472). A criação desses órgãos significou, em certa medida, uma tentativa descentralizada de atuação do governo, inclusive se considerarmos que esses órgãos tiveram seus cargos ocupados por representantes dos seus respectivos movimentos.

Com a criação da SECAD, por exemplo, o governo objetivava reunir os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, diversidade e inclusão educacional, educação no campo e educação ambiental, permitindo a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual e impulsionar projetos de valorização da diversidade étnica, e a socialização da multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas que possam contribuir para a renovação de práticas educacionais. A criação da SEPPIR, por outro lado, teve maior relevância para o Movimento Negro, pois significou para além do ineditismo de status ministerial, a possibilidade de trabalho em diálogo com outros setores do governo, como por exemplo, a parceria com o Ministério da Educação (MEC) no encaminhamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Não obstante, Pereira (2017, p.21-22) ressalta que a Secretaria teve sua atuação limitada pelo seu caráter de órgão consultivo e não executor de políticas, pelo seu baixo orçamento e por questões intersetoriais.

Por sua vez, o campo educacional vivenciou a mudança mais simbólica: a alteração da LDB 9394/96, na forma da promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica e incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. A sanção da lei é vista como possibilidade de “promover o debate e desconstruir as bases do racismo do preconceito, permitindo o respeito à diversidade em todos os seus aspectos” (HERINGER, 2014).

Diferentemente das legislações da década de 1990, a Lei 10.639/03 foi ao encontro de demandas históricas da população negra. Segundo Gomes (2008, p.80) trata-se do resultado efetivo de anos de luta do Movimento Negro, principal protagonista nessa história, representando uma intervenção no Estado, na política educacional, no currículo escolar e na prática pedagógica, reflexo da utopia de instaurar “uma verdadeira democracia racial”. O caminho entre a promulgação da lei, sua materialização enquanto política pública e as formas como se desdobrarão em ações efetivas dentro dos espaços da educação básica nacional, sobretudo da Educação Infantil, configura-se como cenário do presente trabalho.

2.3. A Lei 10.639/03: plataforma de chegada e de partida

Anteriormente, apresentamos uma perspectiva histórica da trajetória de mobilização do Movimento Negro, inclusive no tema do direito à educação. Os aspectos apresentados nos fornecem um panorama do desenvolvimento do pensamento em torno da questão racial em nosso país. A partir desse momento, nos dedicaremos a abordar os desdobramentos da Lei 10.639/03 no campo da educação brasileira, não sem antes abordar rapidamente o contexto anterior à sanção da mesma.

A década de 1990 conteve algumas mudanças que podem ser compreendidas como amadurecimento de propostas educacionais no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96, por exemplo, passou a vigorar e demonstrou avanços ao reconhecer a pluralidade cultural e étnica do país a partir do seu artigo 26, § 4º, que determina “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente, das matrizes indígena, africana e europeia”.

Anderson Souza (2017, p.20) argumenta que a associação em um mesmo parágrafo dos termos “povo brasileiro”, cultura, etnia e matrizes, evidencia elementos da articulação discursiva, na qual emerge a influência ainda dominante do paradigma da democracia racial

na orientação do discurso sobre a diversidade brasileira. Prevalece a ideia de um só povo e do “tipo brasileiro” resultado da mistura das três raças. Dessa maneira, o reconhecimento da pluralidade cultural expresso na lei parece afastar-se das aspirações e reivindicações do Movimento Negro por igualdade e respeito à diversidade.

Em 1997, o Ministério da Educação lançava outro documento importante para a política pública, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essa publicação definiu a pluralidade cultural como tema transversal, reservando-lhe parte do décimo e último volume. Nascimento (2001, p.123) considera tal feito um grande avanço se comparado às publicações anteriores. Enquanto tema transversal, o conteúdo que alude à diversidade contemplou aspectos da origem africana, fez menção implícita ao Movimento Negro, e ressaltou o respeito aos diferentes valores culturais como referência para o convívio entre os diversos grupos sociais.

Embora tenham representado avanços ao abordar a diversidade, os PCNs também receberam críticas referentes à visão pueril de que bastava a inserção de conteúdos para que houvesse absorção por parte das escolas, professores e alunos. Nascimento (2001, p. 124) ressalta que uma prática pedagógica de efetivo combate ao racismo e à discriminação requer um processo formativo denso, que contemple a discussão que subjaz aos mecanismos de dominação forjados na hegemonia do etnocentrismo ocidental. A autora aponta como críticas ao material: a superficialidade em abordar algumas questões, o não reconhecimento do protagonismo dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro, a falta de questionamentos acerca dos conteúdos dos livros didáticos e o reforço de estereótipos racistas, além da disseminação de uma imagem distorcida da África, ou sua omissão desse conhecimento, nos currículos escolares responsável por legitimar e reforçar a supremacia branca e a dominação racial, tendendo a invisibilidade da contribuição da ancestralidade africana e afro-brasileira, bem como sua negação como consequência.

Paralelamente, o Movimento Negro continuava sua estratégia de articulação, apresentando projetos e propostas que vislumbravam o atendimento às demandas desse grupo na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. Pereira (2017, 24) exemplifica, ao mencionar o projeto de Lei nº. 678, de maio de 1988, apresentado pelo ativista Paulo Renato Paim no período em que atuou como Deputado Federal. Esse projeto propunha a inclusão da matéria “História Geral da África e do Negro no Brasil” como disciplina integrante do currículo escolar obrigatório. Outros exemplos semelhantes são os projetos de Lei nº. 18, de fevereiro

de 1995, apresentado pela Senadora Benedita da Silva, cuja proposta era incluir a disciplina “História e Cultura da África” nos currículos; e nº. 75, de abril de 1997, defendido por Abdias do Nascimento e que estabelecia a adoção de medidas de ação compensatória para implementação do princípio de isonomia social do negro, e incluía no ensino de idiomas estrangeiros a opção das línguas ioruba e kiswahili. Mesmo que eles não tenham sido aprovados, tais iniciativas reforçam a preocupação incessante dos representantes do Movimento Negro em relação à educação e o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. Vale reafirmar que os parlamentares que traziam as reivindicações do Movimento Negro para o parlamento se valeram de estratégias para colocar em pauta as demandas coletivas, nesse sentido, a elaboração de um projeto de lei não era encarada como mérito individual, pois trazia consigo toda marca dos diferentes grupos que atuaram sempre em razão da causa da população negra.

Antes de a Lei 10.639/03 ser sancionada, sua tramitação teve participação decisiva de ativistas do Movimento Negro que, numa “jogada de mestre”, resgataram o projeto de Humberto Costa, que havia sido aprovado timidamente na Comissão de Educação, mas foi arquivado por não ter passado em outras comissões e pela não reeleição do seu autor. No contexto do novo governo, os ativistas-Deputados Federais Edson Cardoso e Ben-Hur Ferreira foram responsáveis por desarquivar o projeto e alavancar o processo de tramitação do que viria a se tornar a primeira Lei sancionada pelo recém-eleito Presidente Lula, aos nove dias de janeiro de 2003, em meio ao cenário oportuno pós- Durban e a emergência de adoção de políticas de ação afirmativa.

Cabe destacarmos a conjuntura política à época, cuja organização e articulação do MNU garantiu a indicação da Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva como membro do Conselho Nacional de Educação. Além disso, o MNU buscou respaldo jurídico na Constituição Federal, em seu artigo de nº. 242, para pressionar a promulgação da Lei 10.639/03. Tal representatividade, o relatório escrito pela professora Petronilha e toda organização do MNU foram essenciais para o desencadeamento da aprovação da Lei.

O Conselho Nacional de Educação, diante da Lei, aprovou o Parecer CNE/CP1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades da educação básica. Considerando que a educação básica no país é oferecida em regime federativo e colaborativo

com os estados e municípios, coube aos sistemas de ensino a orientação e promoção da formação de professores, além da supervisão do cumprimento das Diretrizes no âmbito de sua jurisdição.

Um dos primeiros equívocos atribuídos à Lei foi o fato de não abordar explicitamente em seu texto a etapa da educação infantil, o que reforçou outro equívoco: a Lei só deveria ser abordada na disciplina de História. As Diretrizes responderam, imediatamente, a essas críticas, ao dedicarem seção específica para a educação das crianças até os seis anos de idade e ao destacarem o caráter interdisciplinar da proposta. Para além destas questões pedagógicas, as diretrizes também fazem referência à dimensão humana, por meio das relações interpessoais dentro da escola.

Ao falar em relações, achamos oportuno justificar o porquê de adotar a expressão educação para as relações étnico-raciais. Só o fazemos nesse momento pelo fato dessa expressão estar fortemente ligada ao que podemos considerar como um dos aspectos positivos da referida Lei. Acreditamos, assim como Gomes (2008, p.81) que a “discussão sobre a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e política se for realizada no contexto de uma educação para as relações étnico-raciais”, o que significa dizer que a abordagem sobre a África e a questão do negro no Brasil promove dentro das escolas o debate, faz circular a informação, possibilita análises políticas, constrói identidades, reforça subjetividades, exige posturas éticas e muda nosso olhar sobre a diversidade, extrapolando o caráter de conteúdo curricular e operando no campo das relações.

Essa autora reforça que educação para as relações étnico-raciais que cumpre seu papel é aquela que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam sua beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. Em suma, os sujeitos de uma educação para as relações étnico-raciais que se pauta na ética aprenderão a desnaturalizar desigualdades e, ao fazê-lo, tornar-se-ão sujeitos de sua própria vida e da sua história e aprenderão a se posicionar politicamente (e não somente no discurso) contra toda sorte de discriminação.

Ademais, emergindo a dimensão das relações interpessoais, não podemos nos furtar à menção de outro equívoco recorrente acerca da lei, também desmascarado pelas Diretrizes: o fato de que a questão racial se limitaria apenas ao interesse do Movimento Negro e da

população negra, isentando a escola desse debate. A escola é a instituição social que deve assegurar o direito à educação de todo sujeito, independente de raça, gênero, religião, classe social etc. Reconhecendo que o currículo escolar, até então, abordava de forma contumaz a história do país e do mundo sob a ótica da hegemonia branca, podemos afirmar que a escola contribuía para a reafirmação dessa supremacia em relação às demais etnias e grupos raciais. Inserir o ensino da história sob a ótica dos negros e, posteriormente, dos indígenas, traduziu-se na ampliação da visão sobre a história do Brasil, reverberando na possibilidade de uma maior identificação dos brasileiros com suas matrizes.

Para Petronilha Silva (2010, p.42) o estudo da história da África beneficia tanto indivíduos negros quanto não negros, ao passo que os negros podem assumir seu papel de protagonistas da história perante a sociedade, se sentindo valorizados, visibilizados e livres para a apropriação de seu pertencimento racial de forma positiva; e os não negros se tornam capazes de deslocarem o olhar do seu próprio mundo, de modo enxergarem o mundo dos outros que lhes são diferentes.

De fato, os impactos da Lei acerca da construção da identidade negra podem potencializar mudanças contundentes nos modos de ver, de interpretar, de acolher, de receber, de amar, de valorizar, de julgar um indivíduo negro em nossa sociedade face aos séculos de inferiorização, discriminação, preconceito, estereotipização, marginalização e genocídio da população negra brasileira. Por outro lado, eles também afetam a subjetividade da população branca ao trazer para o debate o questionamento acerca da construção da identidade racial do branco. Tal questionamento refere-se ao fenômeno da “branquitude”, compreendido por Bento como a produção de uma identidade racial que toma o branco como padrão de referência de toda espécie, uma apropriação simbólica formulada pelas elites que fortalece a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, sedimentando, assim, a supremacia econômica, política e social do grupo visto como branco no Brasil. Aprofundaremos no próximo capítulo essa discussão em relação à construção da identidade das crianças negras e brancas.

Existem outros aspectos considerados positivos na Lei e que influenciam diretamente a educação. São eles: a intervenção no currículo ao oportunizar a democratização do saber mediante a inserção e distribuição dos conteúdos, dando verdadeira visibilidade as informações sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira; a mudança de postura em relação à África, a diáspora africana e ao negro brasileiro, ampliando a perspectiva de que não

é possível contar a história do Brasil sem se reportar às Áfricas; a possibilidade de acompanhamento da ação afirmativa com vistas à avaliação e ao aperfeiçoamento das propostas; e a interferência direta sobre a formação dos professores, seja na formação inicial com a modificação dos currículos de Pedagogia e das Licenciaturas, ou na formação continuada, na criação de cursos de formação, na elaboração das propostas em nível local, na adequação dos conteúdos às realidades na qual as escolas estão inseridas, na produção de material didático, na aquisição de materiais que compõem os acervos das escolas etc.

Nesses 15 anos de existência da Lei, produções acadêmicas foram escritas na tentativa de elencar possibilidades de avanços, críticas e retrocessos perceptíveis dentro do espaço escolar. Destacamos, portanto, três autores cujas considerações focalizam três momentos históricos distintos, a saber: Nilma Gomes (2008), Candida Costa (2013) e Amilcar Pereira (2017), em referência ao quinto, ao décimo e ao décimo quarto ano respectivamente. Essas produções nos ajudam a pensar sobre o foco de análises realizadas acerca do uso da Lei nos espaços educativos e de formação dos professores.

Gomes (2008, p. 85-88), numa perspectiva preliminar, indicou que todo êxito da implementação dependeria da forma como os conteúdos seriam abordados, discutidos e problematizados pelos professores, diretores, alunos, corpo técnico-administrativo e comunidade escolar, ou seja, pelos atores do processo. Assim, sinalizou alguns pontos como alertas imprescindíveis: as ações pedagógicas e as práticas desenvolvidas não poderiam desconsiderar o contexto das políticas de ação afirmativa, de luta política em prol de uma escola e de um currículo que contemplassem a diversidade; a leitura da lei deveria ser acompanhada das suas diretrizes, visto que traduzem e orientam o trabalho na dimensão pedagógica, evitando com isso os equívocos de interpretação e os reducionismos; o cuidado em não depositar todas as esperanças na superação do racismo e das desigualdades raciais na educação escolar, haja vista que essa é uma responsabilidade que a escola não pode arcar sozinha e que exige que outros espaços sociais assumam seus papéis formadores, sejam eles o Estado, a sociedade civil, a família ou a comunidade; e a crença de que uma educação antirracista abalará sim a estrutura escolar, exigindo processos cada vez mais democráticos de gestão, de coletividade nas decisões, de construção de tempos, espaços e lógicas diferentes do que vivemos até aqui.

Para que não restem dúvidas à menção de reducionismo abordada acima, explicitamos que esse pode ser considerado um “vício comum” de professores e gestores que, ao tratarem

um determinado conteúdo de forma simplista, descontextualizada e desconectada, contribuem para a sua estigmatização. No caso da cultura negra, considerar o dia 20 de novembro como data comemorativa e planejar atividades que consistem em chamar um grupo cultural pra jogar capoeira, uma oficina de turbantes, uma contação de histórias, um desfile da beleza negra, um mural, um grupo de dança hip-hop-samba-funk-axé, apenas em novembro, reduzem a discussão que deveria perpassar todas as iniciativas pedagógicas, durante todo o ano letivo, articulando as Diretrizes aos projetos, envolvendo parcerias, promovendo amplo debate etc. Mais cruel é o fato de que, muitas vezes, os alunos são meros expectadores desses eventos comumente chamados de “semana da consciência negra”. Nesse sentido, Gomes (2008) fez mais do que um alerta, definiu as bases iniciais para execução do trabalho pedagógico, já antevendo críticas a forma como ele seria realizado nos espaços escolares.

No contexto dos 10 anos de sanção da Lei, Candida Costa (2013) considerou como avanços uma maior incidência de estudos e pesquisas acadêmicas sobre esse tema no bojo do debate acerca das políticas de ação afirmativa, a realização de discussões sobre currículo, uma crescente produção de materiais didáticos, livros de literatura, orientações curriculares etc., além de iniciativas para formação e capacitação de alunos e professores. Por outro lado, ela direcionou a crítica para o Programa Nacional do Livro Didático e o uso desse material por parte dos docentes. De acordo com análise dos livros e das entrevistas com docentes de uma escola pública no Mato Grosso, a autora denunciou entraves relativos à imparcialidade do conteúdo dos livros didáticos, evidenciando uma desatualização conceitual em relação à demanda da Lei e a proposta dos documentos normativos oficiais. Esse panorama contribui para incompreensão, por parte dos professores, do que seja uma política curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como reforça os estereótipos, a visão de que se trata de um conteúdo “a mais” ou a margem, facultativo e não obrigatório, no qual persistem os mecanismos de exclusão e invisibilidade impetrados pelo discurso de democracia racial. Nesse sentido, a autora destaca como primordiais: a intensificação de políticas de formação continuada sobre relações raciais na sociedade brasileira para profissionais da educação, a revisão dos critérios para avaliação dos livros pertencentes ao Programa Nacional do Livro Didático, de modo que sejam adquiridos os livros em consonância com os conteúdos dispostos em Lei e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; e a inclusão dos mesmos conteúdos nos currículos dos cursos de formação de professores nas Instituições de Educação Superior (COSTA: 2013, p. 85).

Por sua vez, Amilcar Pereira (2017, p.26-29) reitera que os avanços e desafios são evidentes, aos quais acrescenta alguns aspectos mais atuais, tais como: não basta formar apenas os professores, é necessário formar também os gestores; é preciso reforçar o caráter transversal e interdisciplinar ao invés da recorrente associação dos conteúdos da História da África e das culturas africana, afro-brasileira e indígena às manifestações religiosas; é essencial que haja formas efetivas de acompanhamento e avaliação das ações de implementação da Lei, possibilitando a compreensão de todo o processo; é essencial recuperar a dimensão de luta contra o racismo dentro das escolas, pois se reconhece a existência do racismo do mesmo modo que se nega a possibilidade de ser racista, e é imprescindível o fomento à produção de novos conhecimentos por meio das pesquisas acadêmicas a respeito do que está sendo desenvolvido desde a educação básica até a universidade.

Como toda legislação, a Lei 10.639/03 encontrou dificuldades para sair do papel e transformar-se em ação. Todo o avanço, entretanto, deve ser comemorado, pois significa mais uma trincheira na luta dos movimentos sociais para instituir uma Educação para as Relações Étnico-Raciais de modo a alcançar uma sociedade mais justa, democrática e equânime. Nesse caminho, retrocessos são compreensíveis, haja vista que as mudanças operam no campo de disputas, onde duelam com forças hegemônicas e conservadoras, interessadas na manutenção de seus privilégios e espaços de poder.

2.4. Levantamento bibliográfico: o que nos dizem as pesquisas acadêmicas sobre a educação para as relações étnico-raciais na educação infantil

A realização do levantamento das pesquisas acadêmicas existentes é tarefa necessária de todo o processo de pesquisa, justificando-se tanto pelo panorama que concede ao pesquisador em relação ao seu campo e ao seu objeto, quanto pelo aprofundamento científico, ampliando a visão do pesquisador em relação à sua abordagem teórico-metodológica. O levantamento realizado para a dissertação foi realizado em três momentos distintos: na elaboração do pré-projeto de qualificação em 2016, no projeto de qualificação em 2017 e para finalização da dissertação em 2018. Utilizou-se como fontes o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (CAPES), o portal Scielo – Scientific Electronic Library Online, e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os termos utilizados como palavras-chave no acesso dessas plataformas foram: Educação Infantil – relações étnico- raciais – Lei 10.639 – formação de professores, a partir do intervalo temporal entre 2004 e 2017. Nesse sentido, chegou-se ao seguinte quantitativo:

Quadro 1 - Levantamento Bibliográfico		
2016	2017	2018
14	30	46

Analisando esse intervalo entre cada busca, é perceptível o aumento de pesquisas por ano, demonstrando que as produções científicas acerca das questões da Educação Infantil e das relações raciais vêm se consolidando no campo educacional. Percebemos uma caminhada lenta, porém gradual, haja vista que não houve interrupção na produção desde 2004, além de um crescimento significativo a partir do ano de 2009. Por outro lado, como apontado anteriormente, elas ainda não configuram número expressivo se comparadas a outros temas de pesquisa.

Tendo como base as 46 pesquisas selecionadas, realizamos uma breve análise relativa às questões de formato dos trabalhos, questões metodológicas e conceituais. O recorte temporal entre os anos de 2004 e 2017 se justifica, dado o período pós-sanção da Lei 10.639 em 2003. A primeira pesquisa encontrada, realizada pela Professora Fabiana de Oliveira (2004), por exemplo, trata-se de um estudo de caso, cujo objetivo era evidenciar o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial, sobretudo através da percepção disso por crianças negras. Esse trabalho vem no bojo de pesquisas anteriores à Lei e que foram precursoras para o entendimento das questões raciais no ambiente escolar (TRINDADE: 1994; GOMES: 1995) e na Educação Infantil (CAVALLEIRO: 2000; SOUZA: 2002).

Voltando aos aspectos do formato dos trabalhos, cabe mencionar que se tratam de 2 monografias de conclusão de curso, 32 dissertações e 12 teses. Investigamos aspectos relativos a quantidades de pesquisa por região do país, tipos de pesquisa, instrumentos de coletas de dados, objetos e focos de conhecimento das pesquisas. O primeiro aspecto é a produtividade de publicações por região do país, como veremos na tabela a seguir:

Quadro 2 - Quantitativo de publicações por região			
SUL	SUDESTE	NORTE	NORDESTE
9	33	2	2

Observamos que a maior parte das produções foi realizada nas Instituições de Ensino Superior da região sudeste. Entretanto, cabe salientar que as produções já transcenderam o

eixo Rio de Janeiro – São Paulo, visto que o recorte de número de pesquisas por cada instituição revela que a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e a Universidade de São Paulo (USP) são as que mais produzem, com 6 publicações para cada; seguidas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com 4 publicações cada. Não encontramos nas bases de dados consultadas nenhuma pesquisa realizada na região centro-oeste.

Em relação à abordagem teórico-metodológica, todas as pesquisas se enquadram numa perspectiva qualitativa. Para compreender um pouco mais sobre o perfil dessas pesquisas, elencamos quais os procedimentos técnicos e quais as técnicas de coleta de dados mais utilizadas, explícitas nas tabelas 3 e 4.

Quadro 3 - Tipos de pesquisa	
Pesquisa Bibliográfica	1
Pesquisa Documental	4
Pesquisa Etnográfica / Pesquisa de Campo	23
Pesquisa Intervenção	5
Pesquisa Participante (Relato de experiência)	4
Estudo de caso	9

Nota-se que a pesquisa de campo é o procedimento mais utilizado pelas produções acadêmicas selecionadas. Esse tipo de procedimento técnico é bastante comum nas pesquisas de abordagem qualitativa. Diante disso, torna-se compreensível a forte incidência de instrumentos de coletas de dados característicos dessa técnica em relação a todas as citadas. A tabela 4 refere-se à quantidade de vezes que o instrumento foi utilizado no âmbito do grupo das pesquisas analisadas.

Quadro 4 - Técnicas de Coletas de Dados										
Entrevistas			Observação	Diário de Campo / Registro / Notas	Vídeo gravação	Análise documental / análise de conteúdo	Questionário	História Oral / Enunciação	Formações / Oficinas / Contação de Histórias	Outros (ilustrações / desenhos / fotos)
Semiestruturas	Estruturadas	Livres								
21	1	4	12	7	3	16	7	7	5	3

Ao levantar essas informações, nos detivemos a extrair as informações de forma fiel ao que foi apresentado na pesquisa como proposta metodológica, não realizando, nenhuma análise crítica sobre as escolhas de cada pesquisador.

Outro recorte institucional encontrado diz respeito ao campo em que a pesquisa foi realizada, considerando também se o enfoque recaía diretamente sobre ambiente escolar ou sobre a política educativa de uma determinada Rede ou Espaço de Formação.

Quadro 5 - Campos das pesquisas		
Espaços de Educação Infantil	Rede Municipal	28
	Rede Estadual	0
	Rede Federal	1
	Rede Privada	1
	Instituição Comunitária	2
Espaços de Formação	Rede Municipal	7
	Rede Estadual	2
	Universidade/ Curso de Pedagogia	5

Como podemos perceber, as pesquisas ocorrem majoritariamente no lócus do espaço escolar, privilegiando o espaço institucional público das Redes Municipais de Ensino. Como são as Redes Municipais de Ensino que oferecem o atendimento público ao segmento da Educação Infantil, ratifica-se a necessidade de realização das pesquisas nesse campo, produzindo informações que auxiliem, inclusive, na confecção de um panorama de implementação da Lei 10.639/03, considerando a realidade de cada município.

Por outro lado, é interessante observar o surgimento de trabalhos que se preocupam cada vez mais com as formações continuadas oferecidas aos profissionais das redes públicas, analisando conteúdos das formações, entrevistando representantes dos órgãos de Educação Infantil e produzindo dados que servem para avaliação das políticas públicas. É com bastante otimismo que percebemos a incidência de pesquisas pioneiras dentro das universidades, ampliando a possibilidade de investigação sob o ponto de vista da formação inicial dos professores, interrogando e analisando os currículos dos cursos de licenciatura, no caso do curso de pedagogia; e as orientações para o trabalho de Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil por meio das disciplinas de didática e de estágio supervisionado.

Alguns pontos abordados acima já trazem uma ideia das abordagens conceituais pelas quais se compreende o foco de análise das pesquisas. De modo aglutinador, elencamos três categorias de análise: (a) formação, (b) relações étnico-raciais, e (c) experiências. Pesquisas categorizadas como Formação são aquelas cujo foco está centrado na formação do indivíduo para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, sejam as crianças, os professores, a comunidade e outros atores, analisando perspectivas de implementação da Lei e os papéis desempenhados pelos órgãos institucionais. Incluem-se nesse grupo as pesquisas de formação de professores que abordam tanto a formação inicial, quanto a formação continuada oferecidas nas redes e/ou nos espaços escolares. Pesquisas categorizadas como Relações Étnico-Raciais são aquelas norteadas pela denúncia de desigualdades raciais na Educação Infantil, a percepção do racismo e da discriminação por parte dos adultos e das crianças, principalmente das crianças negras; a construção de identidade racial e a existência de representatividade ou não nos espaços de Educação Infantil, a ressignificação de padrões estéticos e corporais, além de evidenciarem os efeitos do preconceito e da discriminação presentes na sociedade. Por fim, categorizamos como Experiências as pesquisas que trouxeram relatos de implementação da Lei 10.639/03 na Educação Infantil por meio de projetos pedagógicos coletivos ou individuais, institucionais ou pessoais, além de experiências de vida de professoras negras e do engajamento com a temática étnico-racial.

Quadro 6- Abordagens conceituais		
Formação	Relações Étnico-raciais	Experiências
16	23	7

Compreendemos que o grande foco das pesquisas sobre Educação Infantil está na categoria de Relações Étnico-Raciais, explicitando maior interesse pelas relações interpessoais afetadas pelas desigualdades raciais e pelo racismo. Tais pesquisas reconhecem, em certa medida, que nenhuma lei dá conta de modificar o que está enraizado na mentalidade dos brasileiros em razão da ideologia da democracia racial e toda consequência disso na construção da identidade e da autoimagem positiva da criança negra. Por outro lado, trazem à baila importantes contribuições que indicam um panorama de problematização e de mudanças desse cenário. Em seguida, destacam-se as pesquisas preocupadas em interrogar o currículo escolar e o currículo da formação de profissionais, com o objetivo de compreender as lacunas nesses processos, bem como se apresentam como alternativa em configurações de formação continuada no âmbito das escolas e secretarias de educação. Por último, e não menos importante, observamos trabalhos compreendidos como relatos de experiências, nos quais ecoam as vozes dos sujeitos pesquisadores e participantes, que ao vivenciarem experiências com a temática, produzem conhecimento e possibilitam a troca de saberes sobre as questões étnico-raciais, afinal, a apropriação de práticas consideradas exitosas por parte de uma equipe pedagógica pode se traduzir em uma vivência que desencadeará toda uma mudança nas concepções de professores e crianças.

A partir desses trabalhos foi possível elencar questões importantes sobre as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, entre as quais destacamos:

- a produção e reprodução de relações discriminatórias no ambiente institucional;
- a falta de conhecimento para abordagem do assunto entre profissionais, crianças e responsáveis;
- a existência de um tratamento diferenciado das crianças, a partir do critério racial, afetando a construção da identidade das crianças negras de forma negativa e das crianças brancas de forma privilegiada;
- o reconhecimento do papel do professor;
- a investigação e análise dos processos de formação continuada;

- as iniciativas mais fortemente ligadas às práticas do movimento social e organização comunitária do que ações institucionalizadas e governamentais;
- as experiências que, mesmo fruto de ações isoladas, problematizam e trazem para a discussão, interrogando os papéis das instituições e dos atores envolvidos.

Neste capítulo, discorreremos sobre os conceitos de raça e as teorias inerentes à concepção das relações raciais na sociedade brasileira. Incluímos um panorama histórico do Movimento Negro, desde a constituição inicial e suas ações até a sanção da Lei 10.639/03 e os movimentos no cenário educativo em prol da implementação da mesma. Ele apresenta, ainda, o resultado do levantamento de produções acadêmicas inerentes às palavras-chave da pesquisa, com destaque para as questões mais pertinentes enquanto processo de investigação da temática étnico-racial relacionada ao campo de pesquisa da educação infantil.

3. Educação Infantil: histórico, expansão e campo da pesquisa

3.1. Breve Histórico da Educação Infantil no Brasil

Seguindo a linha de argumentação de que a educação infantil no seu período recente teve seu desenvolvimento atrelado à demanda de movimentos sociais, faz-se necessário resgatarmos brevemente a história da educação infantil, na tentativa de compreender como ocorreu o seu desenvolvimento no cenário educativo brasileiro. Para tal, utilizaremos como referência Oliveira (2011, 2012), Cavalleiro (2006), Corsino (2003), Nunes e Corsino (2012) e Rosemberg (1996, 1999, 2002, 2011). As três primeiras autoras nos oferecem um apanhado geral do desenvolvimento da educação infantil no Brasil e no Rio de Janeiro, enquanto a última autora insere o recorte de classe e raça no debate. Cabe elucidar que a perspectiva histórica aqui apresentada não tem o intuito de aprofundar as correntes teórico-conceituais que vigoraram em torno da concepção de infância no contexto brasileiro, mas sim de introduzir uma linha temporal de evolução da Educação Infantil enquanto campo educacional, ao qual incidirá também a discussão acerca das Relações Étnico-Raciais.

A história da educação infantil no Brasil tem acompanhado o desenvolvimento desse campo no mundo, porém apresenta características peculiares condizentes com o desenvolvimento da sociedade brasileira. Oliveira (2011, p.91-92) nos conta que, até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas em instituições era praticamente inexistente. De acordo com Cavalleiro (2006, p.31-32), a educação das crianças se dava principalmente em âmbito privado nas casas e em instituições religiosas. O debate à época

concebia a infância como período de ingenuidade, inocência, facilidade de modelação do caráter, em que a família era responsável pelo repasse de valores sociais e morais às suas crianças. O pensamento recorrente era que as crianças deveriam ficar com suas mães. No meio rural, por outro lado, fazendeiros assumiam o cuidado sobre as crianças órfãs, diferentemente da zona urbana, em que entidades religiosas se tornavam responsáveis pelas crianças recolhidas nas “rodas dos expostos”¹.

Essa situação começa mudar a partir da segunda metade do século XIX, quando surgem iniciativas isoladas de proteção à infância, motivadas tanto pelos altos índices de mortalidade infantil da época, quanto pela Lei do Ventre Livre e, posteriormente, pela abolição da escravatura. A preocupação da época não estava diretamente ligada ao bem-estar da criança, mas a uma ideia de atendimento destinada ao cuidado de crianças pobres, no caso, crianças abandonadas e/ou filhos dos ex-escravizados. De acordo com Rosemberg (2011, p.17), a creche não foi pensada para a “produção” de qualquer ser humano, mas para os filhos recém-libertos de mães escravas. O primeiro texto de que se tem notícia sobre creche no Brasil data de 1879, publicado na revista *A mãe de família*, de autoria do médico Doutor Vinelli, em que se demonstra preocupação com o destino das crianças filhas de mães escravas. Logo, a história da creche no Brasil mantém essa situação como uma marca de origem.

A elite política brasileira, na segunda metade do século XIX, aspirava à construção de uma nação moderna, tendo o modelo europeu como espelho. Desta forma, preceitos educacionais foram assimilados, dentre eles o projeto de criação de jardins da infância. A criação desses espaços gerou amplo debate, no qual se opunham duas formas de atendimento à criança: aquele oferecido por instituições de caridade, religiosas e filantrópicas aos mais pobres e aquele oferecido pelos jardins de infância, cuja especificidade era o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, foram criados os primeiros jardins de infância no Rio de Janeiro (1875) e em São Paulo (1877), sob o comando de entidades privadas. Posteriormente, em 1909, foi inaugurado o primeiro jardim de infância público do Rio de Janeiro, o Jardim de Infância Campos Salles.²

Vinicius Monção (2015) abordou em sua dissertação a história do Jardim de Infância Campos Salles, explicitando as tensões em torno da criação e da gerência desse espaço no

¹ A roda dos expostos ou roda dos enjeitados consistia num mecanismo utilizado para abandonar (expor ou enjeitar na linguagem da época) recém-nascidos que ficavam ao cuidado de instituições de caridade. https://pt.wikipedia.org/wiki/Roda_dos_expostos. Acesso em jan./2018.

² Tal espaço, que funciona até os dias de hoje, permanece vinculado a Rede municipal, renomeado como Espaço de Desenvolvimento Infantil Campos Salles.

início do século XX. Um dos pontos abordados por Monção aponta que a concepção pedagógica condutora desse tipo de instituição foi a proposta do pedagogo alemão Friedrich Fröebel. Para esse autor, a infância é como uma planta que deverá ser cuidada pelos jardineiros, os professores, que dispõem de condições necessárias para estimular o seu desenvolvimento. O Jardim de Infância Campos Salles, por exemplo, foi criado dentro do espaço da Praça da República – Campo de Santana. Nesse sentido, Monção (2015, p. 50) afirma que a criação de um jardim dentro de um jardim, não só representa metaforicamente a visão de Fröebel como também se reflete no desejo de implementação dessa concepção.

De fato, essa ideia vigorou fortemente, principalmente a partir do início do século XX, reforçando a coexistência da dualidade de atendimento à infância, na qual entidades de caridade e filantropia ofereciam atendimento para as crianças mais pobres, enquanto os jardins de infância destinavam-se às crianças dos extratos sociais economicamente favorecidos. De acordo com Oliveira (2011, p.93), nesse momento já aparecem algumas posições históricas que marcam as características da Educação Infantil até hoje: o assistencialismo e a educação compensatória aos desafortunados socialmente.

A partir da década de 1920, houve crescimento significativo de escolas infantis e jardins de infância, em um cenário de crescente urbanização, industrialização, mobilidade urbana, entrada das mulheres no mercado de trabalho, e chegada de imigrantes. Cabe salientar que os esforços governamentais da época estavam centrados no desenvolvimento e ampliação do ensino primário, forçando as mães trabalhadoras a adotarem outras estratégias, como relegar o cuidado de seus filhos a outras mulheres do convívio familiar ou comunitário.

Por outro lado, a crescente mão de obra feminina no setor operário junto ao eco das manifestações por direitos e contra as más condições de trabalho acrescentou ao bojo de reivindicações para a criação de locais destinados à guarda e atendimento das crianças durante o período de trabalho das mães. De acordo com Oliveira (2012), além de representar instrumento de apoio à mulher trabalhadora e vantagem ao empregador, outros fatores relacionados à falta de infraestrutura nos centros urbanos em desenvolvimento vieram a apontar a necessidade de creches, tais como a falta de saneamento básico, moradias adequadas, o perigo de endemias etc. Desta forma, a creche seria um paliativo defendido por médicos preocupados com as condições de vida da população operária. O discurso médico era reiterado pelo discurso da elite, cuja maior preocupação era a marginalidade e criminalidade

de jovens e crianças da população carente, defendendo as creches como ambientes promotores de segurança e saúde (OLIVEIRA: 2012, p.23).

Dávila (2006, p.124-125) explicita que, na década de 1930, o sistema escolar no Rio de Janeiro era vasto e com abrangência urbana, evidenciando que a educação pública acompanhou o ritmo de mudanças na sociedade.

À medida que a cidade se industrializava, a educação pública passou a fornecer aprendizagem vocacional. E, à medida que o papel das mulheres mudava as escolas se tornavam grande fonte de emprego, fornecendo educação que fechava a lacuna do analfabetismo e procurando abarcar papéis tão tradicionais quanto à maternidade. À medida que o sistema escolar da cidade e sua população não branca cresciam, muitos afrodescendentes ganharam acesso à escola pública pela primeira vez. Entretanto, o nível de integração e mobilidade de que desfrutavam era menor do que o dos brancos.

O autor evidencia, desse modo, que o sistema educacional se relacionava com a cidade e respondia a circunstâncias particulares criadas pelo crescimento rápido e a industrialização, além de retratar, desde então, desigualdades baseadas em raça, classe e gênero, ao situar a participação mais efetiva da mulher no mercado de trabalho, ainda que direcionada para a carreira do magistério, portanto, aceita socialmente, e intrinsecamente relacionada à função do cuidado maternal, reforçando que se trata de um papel eminentemente feminino; e ao revelar uma parcela da população afrodescendente que passa a ter acesso ao sistema público pela primeira vez, mesmo em face do grande hiato entre acesso e permanência de crianças negras, em comparação a crianças brancas. Cabe acrescentar que a análise de Dávila diz respeito ao ensino primário da época, embora nos ajude a compreender as mudanças estruturais no sistema escolar que ocorreram concomitantemente ao processo de expansão da Educação Infantil.

Ainda na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros, vivia-se um período de renovação do pensamento educacional, alicerçado na concepção da educação como função pública, da existência de uma escola única, da coeducação de meninos e meninas, da necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de um ensino elementar laico, gratuito e obrigatório. Tais ideias, forjadas no Movimento da Escola Nova, trouxeram a questão educacional para o debate e influenciaram mudanças na oferta do ensino no país. Para a educação infantil, especificamente, influenciaram no surgimento de novos jardins de infância e cursos para formar seus professores. Lembramos, contudo, que esse atendimento se

restringia às crianças dos grupos sociais de prestígio. Não se observou, nesse período, nenhuma iniciativa de atendimento prioritário para as crianças das camadas populares, fazendo com que elas permanecessem expostas aos atendimentos “paliativos” já mencionados: a caridade com fins sanitaristas ou as “criadeiras”³ da comunidade.

Cabe mencionarmos que o movimento da escola nova influenciou também a escola de formação de professores. De acordo com Dávila (2006, p.151), nas décadas anteriores era possível encontrar sujeitos “de cor”⁴, atuando como professores, administradores e diretores de escolas públicas no Rio de Janeiro. O autor afirma que o perfil desses profissionais era de jovens, que não tinham uma formação específica para lecionar, mas trabalhavam como “professores amadores”, indicados por padrinhos para atuarem em regime de contrato nas unidades escolares. Os homens trabalhavam mais diretamente com a instrução vocacional e a administração escolar, enquanto as mulheres ocupavam-se predominantemente das “primeiras letras” e do ensino primário.

No entanto, desejosos da reforma educacional, os pensadores da época acreditavam que uma reforma estrutural se fazia necessária, atribuindo valores que passaram a figurar no imaginário social: o ensino como uma profissão branca, feminina e de classe média. Partindo dessa premissa, iniciou-se um movimento de “descarte” dos profissionais “de cor” sob a alegação de que eram insuficientemente preparados, faltava-lhes profissionalismo, capacidade técnica e força moral, diferentemente dos profissionais advindos da elite, que seriam selecionados e treinados cientificamente, cujo status social já lhes imputava etiqueta, temperamento e inteligência. De fato, os novos professores detinham maior grau educacional, mas é evidente a estratégia dos pensadores, alicerçados pelas ideias racistas da época, para imprimir um modelo de profissional que, intencionalmente, significou um recorte de classe e de raça.

O texto do autor segue apresentando a criação do Instituto de Educação fundamentada na incorporação dessas ideias, exemplificando a existência de outras formas de exclusão da população “de cor” que se aventurou a participar dos rigorosos processos seletivos para o então Curso Normal. Seletividade essa que fazia parte do processo de admissão até a sua

³ Criadeiras – Termo popular designado às mulheres que se propunham a cuidar das crianças em troca de dinheiro. As criadeiras foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos” em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, face às precariedades de condições higiênicas e materiais. (OLIVEIRA: 2011, p.95).

⁴ Termo utilizado pelo autor para se referir a indivíduos negros e mestiços.

conclusão, sem garantias de que o professor formado tivesse ingresso imediato no sistema de ensino.

De qualquer forma, nos detivemos a citar essa questão para contrapor os dois modelos de desenvolvimento educacional no mesmo período, enquanto os ensinos primário e secundário eram foco das atenções e exigiam características específicas para o seu corpo docente, na educação infantil coexistiam as modalidades de atendimento em jardins de infância e creches se consolidando como modelos de atendimento às crianças e sem nenhuma preocupação com o perfil de seus profissionais. Parece-nos, portanto, que, nos jardins de infância, modelo que atendia basicamente as camadas mais favorecidas, prevalecia o exemplo de exigência dos professores do ensino primário, diferentemente das creches leigas e comunitárias, onde qualquer pessoa poderia desempenhar o papel de “cuidadora”.

Embora tenham sido criadas algumas instituições oficiais na década de 1930, foi na década de 1940 que prosperaram iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência, sob o domínio dos ideais de higienismo, filantropia e puericultura. As creches, dessa forma, passaram a figurar como “mal necessário”, e funcionavam como instituição reguladora da vida dos membros das camadas populares, a partir do enfoque no cuidado, na higiene, amamentação, segurança física e no combate à mortalidade infantil, em detrimento de qualquer proposta orientada para a educação e o desenvolvimento intelectual das crianças. O discurso médico higienista se viu fortalecido por uma preocupação crescente de certos grupos sociais em evitar a marginalidade e a criminalidade de vastos contingentes de crianças e jovens da população mais carente.

As décadas de 1950 e 1960 viram um novo aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, fazendo com que as creches e jardins de infância fossem procurados não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio, funcionárias públicas e outras profissões correspondentes à camada média da população. De acordo com Oliveira et. al (2012, p.27), as trabalhadoras de classe média buscavam uma instituição que pudesse complementar a educação que davam a seus filhos em casa e que as liberassem para o mercado de trabalho. A pressão da nova demanda de mães requeria um trabalho pedagógico que se distanciasse das perspectivas higienistas e custodiais, valorizando pela primeira vez aspectos relacionados à educação, à socialização e ao desenvolvimento das crianças em seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Emergia a necessidade de modificar algumas representações sobre a educação infantil. Outros fatores colaboraram

para essa “nova” visão, como a redução dos espaços urbanos propícios às brincadeiras infantis e a preocupação com a segurança das crianças, contribuindo, assim, para que os espaços da creche e da pré-escola fossem defendidos por diversos segmentos da sociedade.

Contudo, Rosemberg (1999, p.15) explicita que a expansão da Educação Infantil nesse período também foi marcada pelo modelo a baixo custo propagado pela UNICEF em diversos países subdesenvolvidos. Esse modelo pressupunha a ênfase na participação da comunidade para implementação da política social destinada à criança pobre, a estratégia de atuar junto aos governos nacionais e a entrada da UNICEF na esfera da educação, expandindo a atuação desse órgão para além do binômio saúde/nutrição que a definia. Dessa forma, a UNICEF envolveu-se em projetos educacionais voltados para a educação pré-escolar, antes competência da UNESCO. Um exemplo desses projetos é o Plano de Assistência ao Pré-escolar⁵, modelo propagado em território nacional para o atendimento público e/ou subvencionado por verbas públicas.

Na década de 1970, no contexto de luta dos movimentos sociais contra desigualdades e pela redemocratização do país, surgiram novas iniciativas de atendimento à criança e à infância. O poder público adotou algumas medidas para ampliação do acesso à escola obrigatória para as camadas populares e incentivou a criação de programas assistenciais de parques recursos como “mães-crecheiras”, “creches-domiciliares” ou “creches-lares”. Entretanto, tais iniciativas configuravam-se como paliativas e inadequadas, pois não tinham infraestrutura, organização pedagógica e quadro profissional para esse atendimento, ratificando seu lugar enquanto espaços informais, leigos e assistencialistas.

Em 1975, seguindo as orientações da UNICEF e da UNESCO, o MEC adotava como modelo o programa nacional de educação pré-escolar de massa, conhecido como Projeto Casulo, baseado no seguinte sistema: educação, nutrição e saúde deveriam ser atendidas de forma integrada, utilização de espaços disponíveis ou ociosos na comunidade, a família e a comunidade como parte integrante das atividades educacionais, oferecendo o barateamento do programa e dos recursos de manutenção subsidiados pelo discurso de a importância da família estar integrada ao desenvolvimento das crianças. Apesar da formulação do MEC, o programa foi implementado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), que atuou de forma indireta, ao repassar recursos para instituições privadas, comunitárias e prefeituras, e direta, pelo

⁵ O Plano de Assistência ao Pré-escolar consiste em um documento orientador que guiou as propostas governamentais de pré-escola de massa elaboradas no Brasil durante a década de setenta e parte da de oitenta (ROSEMBERG: 1999, p.107)

domínio sobre uma rede capilar de serviços e relações. Pedagogicamente, o modelo era baseado na compensação de carências e na educação subordinada à assistência, destinados às populações periféricas da cidade e os estados do nordeste e do norte do país, seu público alvo.

Para Rosemberg (1999, p. 17), a política de expansão da educação infantil no final da década de 1970 foi construída a partir desse modelo de baixo investimento, sustentado pela mão de obra feminina sem qualificação docente. Esse modelo, surgido no final dos anos 1960 e amplamente difundido na década de 1970 com a ajuda do UNICEF, fazia apelo para que a comunidade participasse da implantação. Se, por um lado, ele proporcionou a expansão das vagas, por outro, ele reforçou a ideia de que as mulheres possuem “aptidões inatas” para cuidarem de crianças pequenas, o que fortaleceu e legitimou duas trajetórias de Educação Infantil: uma profissional, baseada na formação do corpo docente e na infraestrutura de espaços e equipamentos; e outra doméstica-familiar, ancorada nos recursos disponíveis pela realidade da comunidade em que estava inserida e na falta de profissionalização das educadoras.

Nesse sentido, Rosemberg considera que a ideologia das aptidões naturais femininas para o exercício da docência, somada ao modelo de baixo investimento em expansão, levou a um novo processo de exclusão de crianças negras do sistema educacional e discriminação das mulheres adultas no mercado de trabalho. Que igualdade de oportunidades poderiam ter as crianças pobres e negras em “depósitos” infantis se comparadas aos modelos de jardim da infância em que estavam matriculadas crianças brancas de classe média? No que diz respeito às mulheres, as concepções maternalistas sustentadas pela capacidade do gênero feminino em cuidar e amar, junto à informalidade e a oferta de trabalho, sem exigência de formação ou treinamento específico, atraiu um número significativo de mulheres de origem econômica inferior para as quais essa ocupação representaria a possibilidade de ascensão social, na mesma medida que criou um nicho de desprestígio dentro do próprio magistério.

Evidencia-se, portanto, a hierarquização da creche e da pré-escola, também baseada na ideia de que, quanto menor a criança, menor a valorização no espaço público. Assim, a creche vale menos que a pré-escola, que vale menos que o ensino fundamental e demais etapas. Está em vigor o padrão adulto e masculino, associado à produção e administração da riqueza, e o padrão não adulto e essencialmente feminino, associado à produção e administração da vida. Ideologicamente falando, significa desvalorizar a função de cuidar e de educar crianças

pequenas, além de aceitar com naturalidade que os investimentos dos programas públicos e privados na Educação Infantil sejam inferiores (ROSEMBERG: 2011, p.22).

Prosseguindo na perspectiva histórica, Oliveira (2011, p.112) aponta outros dois movimentos característicos dessa década, a utilização do Mobral⁶ pelo governo federal para competir com a LBA pela mesma clientela infantil, coordenando programas de atividades para formação de hábitos e atitudes, supervisionados por pessoas de pouca escolaridade; e o início de um processo de municipalização da educação pré-escolar que vai atingir um grau significativo de expansão a partir da década de 1980.

O período da década de 1980 mais uma vez se consolida como marcador de mudanças sociais expressivas. Vimos no primeiro capítulo os contornos que o Movimento Negro assumiu nesse período, e veremos agora como os movimentos de mulheres e de mães trabalhadoras pelo atendimento à infância tiveram algumas de suas demandas atendidas. No início da década, foi aprovada no Congresso Nacional a Emenda Calmon (1982), que vinculou o percentual mínimo de 25% das receitas municipais a gastos com o ensino em geral. Tal medida, ajudada pela diminuição de vagas nas redes estaduais de ensino, incentivou o processo de municipalização da educação pré-escolar e, conseqüentemente, intensificou a ampliação das Redes Municipais (OLIVEIRA: 2011, p.110). O contexto político e econômico, a luta pela democratização e o combate às desigualdades sociais definiam uma agenda para o país, na qual uma das reivindicações postulava a adoção de medidas para ampliar o acesso das camadas populares à escola e, conseqüentemente, às creches sob a gestão e manutenção da administração pública.

Oliveira (2011, p.111) aponta a emergência de um discurso em defesa da creche e pré-escola, em nível municipal, com função educativa preparatória para a escolarização obrigatória. Desta forma, as camadas populares passaram a compartilhar dos mesmos interesses das camadas médias no quesito educacional ao reivindicarem esse atendimento, considerado como uma conquista. Esse modelo de trabalho pautava-se em um caráter mais pedagógico, voltado para atividades sistematizadas/planejadas com objetivo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. A tensão entre as naturezas assistencial e educativa da Educação Infantil se fazia presente, incentivando que as escolas municipais de Educação Infantil aproximassem sua perspectiva de trabalho dos modelos de jardins de infância. Percebemos

⁶ Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado pelo regime militar com o objetivo de erradicar o analfabetismo, extinto em 1985.

uma cisão cada vez mais nítida entre os segmentos de creche (0-3 anos) e pré-escola (4-6 anos) que compõem a Educação Infantil. De um lado, a municipalização e ampliação da oferta na pré-escola e um aumento de professores com formação em magistério para atuar nesse segmento. De outro, a permanência de instituições de cunho assistencial, no qual o corpo docente leigo era responsável por todo o processo de expansão. Havia exemplos de instituições que tinham como gestora ou diretora uma professora formada, mas, no geral, as crianças lidavam diretamente com professores leigos.

Rosemberg (1999, p.107) afirma que a laicização do corpo docente na educação infantil foi acompanhada do fenômeno inverso no ensino fundamental, e conclui, portanto, que a desvalorização da educação infantil aparece acompanhada de uma tendência à valorização do ensino fundamental. Além disso, a opção por uma expansão com modelo não formal, de baixo custo e sem mão de obra qualificada diferenciou o padrão de oferta do atendimento por regiões e por segmentos sociais, seja nas cidades, nas zonas periféricas ou nas diferentes regiões do país.

Esse pressuposto nos ajuda a compreender as marcas na educação infantil quanto ao perfil de atendimento, a modalidade e os diferentes valores sociais agregados a essa etapa educacional. Logo, a expansão desordenada, caótica e dualista dessa etapa abriu possibilidades de oferecimento simultâneo de serviços com qualidade extremamente desigual. Essa desigualdade, definida por Rosemberg (1996, p.64) como “morte educacional anunciada”, penaliza crianças pobres e negras de diferentes formas. A autora levantou em seus estudos evidências de que, quanto mais pobre, a criança frequenta mais cedo e por mais tempo equipamentos de educação infantil de pior qualidade, o que determina, de alguma forma, toda a sua trajetória escolar.

Nesse contexto de expansão e de contradição, a Constituição de 1988 surge como avanço ao reconhecer a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. Nunes e Corsino (2012, p.17) esclarecem que a Educação Infantil, que até então era direito de mães trabalhadoras, passa a ser direito das crianças, sendo responsabilidade do poder público municipal oferecer creches e pré-escolas para todas as crianças, independente da necessidade das famílias. Outro avanço da Constituição se refere à visão das creches e pré-escolas como parte do sistema de ensino e, por isso, passam a estar sob a responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação.

Estamos acompanhando, portanto, um caminho de expansão e de institucionalização das redes municipais no atendimento à primeira infância.

Para além do disposto na Lei, a admissão da educação infantil como direito da criança significou uma ampliação do olhar sobre a infância e sobre a concepção dessa etapa na vida dos sujeitos. Na década de 1990, por conseguinte, a questão em torno dos direitos da criança ganha reforços com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Segundo Nunes e Corsino (2012, p.17) esse documento sintetiza a infância como um tempo especial na existência dos indivíduos, definido a partir do reconhecimento da criança como sujeito social que necessita ser protegido e amparado. A dimensão de proteção e de cuidado, nesse momento, é compreendida como direito de todas as crianças, independente de classe, raça, gênero, na qual a infância é vista como uma etapa transicional para o desenvolvimento e a autonomia progressiva da criança, diferentemente da visão assistencial, cujo cuidado e tutela estavam atrelados às mazelas sociais e à privação cultural de um determinado grupo de crianças.

Corsino (2012, p.4) aponta que a institucionalização dos direitos das crianças precisa ser progressivamente levada em conta pelos formuladores de políticas públicas, tanto em relação à democratização do acesso à educação, considerando que o Estado brasileiro ainda não consegue suprir a demanda por uma educação infantil pública e gratuita, quanto pela garantia da qualidade dessa oferta. O reconhecimento do direito da criança à educação não é um fim em si mesmo, à medida que engloba outros direitos que incluem a proteção das crianças de qualquer tipo de violência, negligência, privação de necessidades básicas (físicas, emocionais, sociais etc.), e a defesa de sua participação efetiva na sociedade, de modo a garantir esse momento pleno de desenvolvimento e de experiências inerentes à cultura da infância.

O debate em prol da educação infantil crescia impulsionado por diferentes setores da sociedade, principalmente pelas universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não governamentais. Surgiram nesse período, entre as décadas de 1980–1990, várias instituições em defesa dos direitos da criança e do adolescente, órgãos públicos e da sociedade civil, responsáveis por imprimir a pauta da educação infantil nas discussões políticas. Citamos alguns órgãos ⁷ notoriamente reconhecidos por ordem

⁷ Nesse período também observamos a criação de órgãos governamentais, sob a força da lei, previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, a saber: CEDCA – Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente (1989), DEPCA – Delegacia especializada de proteção à criança e ao adolescente (1992), FIA – Fundo para a infância e adolescência (1995).

cronológica de criação: Pastoral da Criança (1983), CECIP- Centro de criação de imagem popular (1986), UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais (1986), Instituto Alana (1994), e MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (1999).

Muitos desses órgãos compõem hoje a Rede Nacional da Primeira Infância (RNPI), fundada em 2007, que articula organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais para atuar, direta ou indiretamente, pela promoção e garantia dos direitos da Primeira Infância em todo país. Fato curioso é que, dentre esses organismos, há instituições criadas exclusivamente para defesa da infância e instituições que incorporam essa demanda aos seus contextos de luta. Há, ainda, instituições exclusivas como o MIEIB, que, apesar de intensa mobilização pela educação infantil, não demonstrou desde o primeiro momento uma preocupação relacionada às questões raciais na infância, diferentemente de instituições como o CEERT, citado no capítulo anterior, que tem seu movimento de educação mobilizado por essa temática e pela defesa da criança negra. Esses exemplos corroboram com a perspectiva de Rosemberg (2011, p.20), que, a partir da proposta baseada nas teorias de Emily Hicks, afirma não haver uma sincronia nos processos históricos de luta pela igualdade de oportunidades em todas as instituições.

Além disso, os diferentes movimentos sociais de combate às diversas desigualdades se organizaram em distintos momentos históricos: os movimentos operários precederam os das mulheres, que precederam os étnico-raciais, que precederam os movimentos de luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes [...] por outro lado, as agendas dos diferentes grupos podem convergir ou divergir em momentos específicos da história do país: a reivindicação por creche foi central no movimento de mulheres-feminista brasileiro nos anos 1970, porém não foi priorizada pelos movimentos negros da época. (grifos meus)

Ademais, nos interessa o momento em que as distintas agendas dos movimentos sociais convergem e impulsionam as mudanças necessárias na construção de políticas que promovam equidade em face dessa problemática social do país. Em meio ao contexto de reconhecimento de direitos *versus* um panorama de desigualdades de classe, de gênero, de raça e de faixa etária, subjaz o grande desafio da política educacional brasileira.

O fato é que todas essas mudanças prepararam o ambiente para a aprovação da “nova” Lei de Diretrizes e Bases Nacional, Lei nº. 9.394/96, que estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Segundo Oliveira (2011, p.117) a LDB pode ser

considerada uma conquista histórica que reorganizou a educação brasileira em vários pontos, a saber: a ampliação do conceito de educação básica, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; a expansão do conceito de educação, o aumento da responsabilidade das unidades escolares, a determinação de garantia por parte dos sistemas de ensino de graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira; a participação dos profissionais da educação na elaboração das propostas pedagógicas, acrescida da participação da comunidade e dos responsáveis nesse processo; baseando-se, por fim, em princípios de investimento na formação e na valorização dos profissionais da educação e de autonomia na gestão de verbas educacionais (BRASIL: 1996).

Para a educação infantil, o fato de passar a integrar a educação básica significou mudanças significativas, à medida que proporcionou um direcionamento de verbas para sua ampliação e manutenção, a revisão dos sistemas municipais de ensino para adequar-se à demanda dessa oferta, além do estabelecimento de padrões de qualidade desse atendimento. Se a lei anterior já previa a exigência mínima de formação em nível médio normal para atuar na pré-escola, isso se estendeu para o segmento creche, fazendo com que as unidades escolares públicas e privadas revissem seus quadros profissionais. Além disso, a criação em 1998 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), seguido das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 1999⁸ e de outros documentos específicos, contribui para uma orientação do trabalho pedagógico e serve como base para a elaboração de propostas das redes de ensino públicas e particulares. Desta forma, ainda que houvesse divergências metodológicas, instaurava-se uma plataforma de conceitual na qual o modelo assistencial para pobres era rechaçado, em razão da ideia de educação infantil como direito social.

As diretrizes, por exemplo, além de demarcarem o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis, defendem a concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio de diferentes linguagens, sendo uma delas a brincadeira; apontam as condições necessárias para a concretização das funções de avaliação, de formação de professores e gestores, atenção multidisciplinar, de oferta de condições estruturais; trazem princípios curriculares numa perspectiva de continuidade com as demais etapas da educação básica, porém reiterando o papel das especificidades da educação infantil em oposição a uma

⁸ As Diretrizes de 1999 foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho de Educação Básica (CEB) no parecer CNE/CEB nº. 22/98 e Resolução CNE/CEB nº. 01/99. Posteriormente foram atualizadas em 2009 e republicadas em 2010. As citações em forma de texto das DCNEIs se referem, portanto, ao documento de 2010.

demanda de escolarização precoce e antecipação da rotina do ensino fundamental; e traçam orientações para uma educação infantil na diversidade. Oliveira (2011, p.121) considera que as diretrizes assumem pela primeira vez uma preocupação com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças, entendendo o cuidado como indissociável ao processo educativo, apontando, inclusive, para a importância do combate ao racismo, às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais, de condição de desenvolvimento e religiosas, reiterando que essa pauta deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da unidade escolar.

Na década de 90, paralelamente aos avanços institucionais do setor público para a Educação Infantil, o Banco Mundial entra no Brasil propagando uma “nova” ideia de desenvolvimento infantil. Segundo Rosemberg (2002), essa ideia não significa apenas uma mudança de terminologia, mas uma alteração de concepção, pois os programas para o desenvolvimento infantil podiam ser implantados pelas mães, por visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca sob a responsabilidade de qualquer instância administrativa. A autora destaca, inclusive, que esses programas focados no combate à pobreza e no grupo de crianças menos favorecidas corriam o risco de se tornarem substitutos dos programas setoriais universais, cujos recursos, pouco significativos, não contemplam a complexidade das propostas de desenvolvimento infantil. Como mencionado anteriormente, tais modelos alternativos de atendimento à educação infantil contrariavam o avanço na legislação, uma vez que se opunham a busca pela regulamentação sob a responsabilidade do setor educacional. Dessa forma, uma reintrodução de modelos assistencialistas representou uma visível ameaça ao projeto de educação infantil que se desejava, apontando como um indicador concreto dessa ameaça uma modificação na esfera federal em que

a política da educação infantil passou a ser subsidiária da política de desenvolvimento infantil. Ou seja, enquanto no cenário municipal ocorria um maior envolvimento das instâncias educacionais com a EI, no âmbito federal o movimento era de aparente omissão das instâncias educacionais e representava um visível fortalecimento da assistência social (ROSEMBERG:2002, p.66)

Esse descompasso vai ao encontro do movimento de expansão da Educação Infantil em trajetórias paralelas, cuja face perversa estava na manutenção de programas que segundo Rosemberg (1999,p.34) retinham, mantinham e separavam segmentos excluídos de crianças em patamares educacionais inferiores ou em experiências educacionais de pior qualidade. A autora destaca, ainda, que os modelos difundidos pelo Banco Mundial causaram grande

comoção entre pesquisadores/as militantes e técnicos/as da área educacional, por temerem a efetivação desses programas como substitutos a creches e pré-escolas e o não cumprimento das diretrizes de integração entre creches e pré-escolas sob a responsabilidade da educação em esfera municipal (ROSEMBERG: 2002, p.70).

Cabe ressaltar que desde a constituinte, a meta política tem sido a equiparação entre creches e pré-escolas como direito das crianças de crianças e pais/mães, quanto às funções de educar e cuidar e à qualidade do serviço oferecido. Em outros termos, a meta política tem sido não permitir mais que, no âmbito da Educação Infantil, coexistam modalidades paralelas de melhor ou pior qualidade que acolham segmentos infantis diferenciados por origem econômica ou racial (ROSEMBERG: 2002, p.71)

A inclusão da educação infantil no sistema oficial de políticas educacionais proporcionou um processo de afirmação dessa etapa por meio da definição de suas funções, objetivos e estrutura administrativa. Tal perspectiva foi considerada por Rosemberg (2002, p.73) como a passagem da “clandestinidade” e do “improvisado” para um nicho específico, estruturado e formalizado, ou seja, a chance de tirar o segmento creche da informalidade e investir na busca por sua universalização, que ainda não se configura como obrigatoriedade.

De qualquer forma, a ênfase no direito à educação de crianças pequenas introduziu dois fortes ideais: a busca na educação infantil por igualdades de oportunidades para as crianças, de modo que a educação infantil não reproduza ou reforce desigualdades econômicas, raciais, de gênero; e a adoção de uma concepção ampla de educação, para além de educação escolar, que concebe a criança como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais e não apenas futuras (ROSEMBERG 2002, p.77).

Percebemos, portanto, que a história da educação infantil no Brasil tem marcas profundas relativas aos diversos modelos, alguns antagônicos, de política social para a primeira infância. Houve momentos em que se investiu na pré-escola rumo a um caminho de escolarização e desenvolvimento sócio-afetivo-intelectual, em detrimento da manutenção de um sistema assistencialista no segmento creche. Guardadas as devidas proporções, ambos os segmentos que compõem o que chamamos de educação infantil tiveram trajetória de desenvolvimento a reboque de outras etapas educacionais, o que nos leva a compreender o processo tardio e deficitário dessa modalidade por todo país, constituindo-se como um grande desafio enquanto meta dos Planos Nacionais e Municipais de Educação. Dados oficiais (PNAD/IBGE 2014) indicam que aproximadamente 81,2% das crianças brasileiras de 4-5

anos estão matriculadas em pré-escolas, e que apenas 23,4% das crianças de 0-3 anos estão matriculadas em creches, retrato de um cenário alarmante no que tange às políticas específicas para atendimento à Educação Infantil.

No contexto do PNE e do PME, não podemos deixar de mencionar os incipientes avanços relativos ao financiamento da educação infantil, resultado das medidas relativas ao uso Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (2007) nos municípios do Brasil. De acordo com Gaspar (2010, p.132-133) o FUNDEB⁹ trouxe ao debate o estabelecimento de prioridades de investimentos na educação infantil atrelado a um pequeno aumento orçamentário dos municípios com a finalidade de garantir uma rede básica de atendimento às crianças de zero a seis anos. A autora considera como um dos grandes avanços do FUNDEB a adoção de um valor mínimo a ser gasto por aluno na Educação Infantil, respeitando o princípio de igualdade de gastos entre os alunos das demais etapas da Educação Básica. Desta forma, a indistinção entre as etapas educativas contribuiu para uma maior expressão da educação infantil e o reforço de seu status como base que sustenta todo o percurso educacional da pessoa. Outro ponto considerável diz respeito à melhoria nos salários dos professores, nos investimentos em formação continuada e na provisão de recursos materiais e humanos, significando, portanto, certa valorização no magistério e nas condições de trabalho.

Todavia, Wintherhalter (2014, p.8) considera como uma das maiores inovações do FUNDEB a criação do Programa Proinfância, destinado exclusivamente à educação infantil, pois financia a expansão física da rede pública de atendimento e, desse modo, viabiliza o atendimento das metas propostas pelo PNE. Desde então, o programa promoveu a parceria entre a União e os Municípios com intuito de auxiliar na expansão da oferta das vagas na Educação Infantil em todo o país. Em meio a esse conjunto de ações, cabe enfatizar a determinação da Emenda Constitucional n.º. 59, de 11 de novembro de 2009, à medida que alterou a Constituição Federal de 1988 ao instituir a obrigatoriedade da Educação Infantil dos 4 aos 17 anos. Ela faz com que somente parte da Educação Infantil, dos 4 aos 5 anos, se torne obrigatória, ou seja, ainda não contempla todo o segmento da primeira infância.

⁹ Anterior ao FUNDEB vigorava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, caracterizado como conjunto de fundos contábeis formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação básica pública. Entretanto, tal fundo não incluía a etapa da educação infantil.

A percepção dessa trajetória nos dá pistas de um processo de desenvolvimento da Educação Infantil mais coerente com a legislação educacional e com o reconhecimento dos direitos da criança, instrumentalizando os movimentos sociais, os profissionais, a academia e o governo para superar as fragmentações históricas, combater os modelos de atendimento ineficazes e efetivar projetos de políticas públicas da e para a infância no país. Corsino (2012, p. 30) afirma que mais do que institucionalizar a infância é importante fazer com que as instituições respeitem e valorizem as crianças pequenas, suas formas de pensar, sentir, de expressão, de convivência, de múltiplas interações, de abertura para o mundo, de acesso a diferentes produções culturais, de humanização e de produção da equidade.

3.2. O desenvolvimento da educação infantil no Município do Rio de Janeiro

O Município do Rio de Janeiro, como cidade vanguardista na adoção de programas educacionais nas esferas pública e privada, viveu todas as tensões elucidadas no tópico anterior. A fim de trazer elementos para a compreensão de como estas tensões foram vivenciadas no âmbito municipal, serão abordados apenas alguns momentos à guisa de compreender como essa rede se constituiu. Para tal, utilizaremos como referência Corsino (2003), por meio do minucioso estudo sobre a história da educação infantil na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, tema abordado em sua tese de Doutorado. Não podemos nos furtar desse breve levantamento histórico, porém nos interessa mais especificamente o contexto de transformações pós Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394/96) no qual o movimento de reestruturação e ampliação da rede se configura como mais próximo do atual.

Como vimos, no tópico anterior, a primeira unidade pública no país que atendeu crianças com menos de 8 anos foi a Escola Municipal Campos Salles, localizada no Rio de Janeiro, denominada posteriormente Jardim de Infância Campos Salles, e hoje, Espaço de Desenvolvimento infantil, no início do século XX. Em seguida, foram inauguradas outras duas unidades, a Escola Municipal Marechal Hermes e a Escola Municipal Bárbara Ottoni, que também figuram atualmente como unidades exclusivas de atendimento à educação infantil. Essas unidades funcionaram na perspectiva de jardim da infância de Froëbel e tinham corpo docente formado no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

De acordo com Monção (2015, p.67), é recorrentemente apontado pela historiografia que o objetivo dos jardins de infância estava na formação de crianças filhas de famílias economicamente favorecidas, ainda que fossem unidades públicas. Ao remontar em sua pesquisa a criação do Jardim de Infância Campos Salles, Monção considera que a sua

localização em zona urbana com maior densidade populacional da cidade tinha maior preocupação em receber matrículas de crianças da redondeza, de modo que cogita¹⁰ a possibilidade de diversos tipos de alunos terem passado pela instituição: meninos e meninas, negros, brancos, da classe popular, das camadas médias e de famílias abastadas de comerciantes e profissionais liberais, nacionais e, porque não, também estrangeiros (MONÇÃO: 2015, p.64). Dada a proximidade entre as três instituições, existe a possibilidade de generalização por parte do acesso desse público diverso às instituições.

Durante as primeiras décadas do século XX também despontaram iniciativas privadas, de cunho assistencialista, com o objetivo de atender às mães trabalhadoras ou as classes menos favorecidas. Além disso, ocorreram campanhas de cunho emergencial mediante altos índices de desnutrição e mortalidade infantil, cujas ações estavam centradas na promoção de saúde, nutrição e assistência social para população de baixa renda.

De acordo com Corsino (2003, p.184), em meados da década de 1940, é estabelecido no Rio de Janeiro o primeiro documento legal específico sobre jardim da infância, o Decreto-Lei nº. 7.758. Tal decreto apresenta uma série de determinações relativas às funções do atendimento, a organização e classificação dos alunos em períodos de faixa etária correspondentes, os componentes do currículo, critérios de matrícula e de frequência. No entanto, mesmo definindo uma linha pedagógica de atendimento pré-escolar, o decreto demarcou a faixa etária de quatro anos como inicial, e acabou por evidenciar que as crianças com idade inferior não estariam sob a responsabilidade das instituições públicas de educação. Esse fato é marcador interessante, pois a ausência de política pública de educação para a faixa etária de 0-3 anos pressupõe a abertura de um nicho, no qual a não regulamentação proporcionou a ampliação de atendimento pela iniciativa privada e pelas instituições comunitárias e/ou de assistência. A desvalorização da educação infantil permanece na década de 1960, pois a preocupação recaía sobre o atendimento às crianças na faixa etária a partir de 7 anos, principalmente diante dos altos índices de analfabetismo. A educação infantil, portanto, permanecia em segundo plano, sem projeto claro de expansão.

Na década de 1970 ocorrem mudanças cruciais a partir da criação do município do Rio de Janeiro, após a fusão do antigo Estado da Guanabara ao antigo Estado do Rio de Janeiro, em 1974. Segundo Corsino (2003, p.180), vigorava a época a LDB 5.692/71, na qual a oferta

¹⁰ Tal afirmação do autor apoia-se na análise de registros fotográficos das primeiras turmas do Jardim de Infância Campos Salles, o autor identificou diferentes tipos de crianças, (Monção, 2015).

de atendimento às crianças com menos de sete anos de idade era uma possibilidade, o que significou um retrocesso se comparado a lei anterior (Lei 4.024/61) posto que já havia introduzido a educação pré-primária para menores de sete anos em escolas maternas e jardins de infância.

Em meio ao contexto de urbanização, inserção mais intensa da mulher no mercado de trabalho, movimentos sociais aliados aos movimentos feministas, de mulheres trabalhadoras e de luta por creches, tornava-se evidente a falta de atendimento público e a necessidade de oferta da creche, o que incentivou o surgimento e a organização de modelos que suprissem essa demanda. No final da década de 1970, é criada a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), para ser responsável pelo cuidado com a população nas favelas, assim, “a SMDS passou a cuidar do morador da favela, da infância à velhice, instituindo um atendimento paralelo diferenciado dos outros setores, com forte cunho assistencialista” (CORSINO: 2003, p.186). A criação dessa secretaria significou a implantação de serviços públicos, como programas de assistência à saúde, creches e escolas comunitárias, nutrição, geração de renda e serviço social, mobilização comunitária em prol de melhorias, constituindo-se, assim, em uma espécie de subprefeitura dentro das favelas.

Em relação às creches e escolas comunitárias, as ações eram orientadas sob a perspectiva assistencialista, porém essa concepção não excluía uma perspectiva educacional. Ao contrário, compreendia uma visão de educação voltada para pobres, o que significa dizer que para o pobre desprovido “qualquer coisa é melhor do que nada”. Esse trabalho tinha como propulsoras três entidades, a UNICEF, a SMDS e as comunidades, entretanto, percebiam-se interesses distintos em educação infantil por parte de cada uma delas: o financiamento de projetos em países subdesenvolvidos, a promoção de uma política de assistência a uma determinada categoria da população e a luta por acesso e permanência das crianças nesse segmento até o antigo ensino primário, respectivamente.

A partir da década de 1980, em meio ao cenário de abertura democrática, a Rede Municipal de Educação passa por uma expansão desordenada, em movimento de descentralização e municipalização. Em 1985, numa articulação entre governo estadual e municipal, é criada uma nova alternativa de atendimento para crianças entre 3 e 6 anos de idade. A Casa da Criança, como foi denominada, fazia parte do Programa Especial de Educação (PEE) junto aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). O perfil do projeto previa atendimento em turno integral, localização próxima às comunidades pobres,

participação da comunidade e foco no ensino fundamental, configurando-se como alternativa para combate à problemática da evasão e repetência escolares, proporcionando, com isso, a criação de turmas de alfabetização para crianças de 6 anos. Outra característica importante se refere à atuação de diferentes secretarias no projeto, uma vez que foram designados profissionais da Secretaria Municipal de Educação para atuar como diretores-professores junto aos funcionários da comunidade, então categorizados como agentes educadores. Havia, portanto, o aproveitamento da mão de obra local sem exigência de formação e sem concurso público, efetivando um dos alicerces dos modelos de EI a baixo custo.

Percebemos, contudo, que a história da educação infantil na Cidade do Rio de Janeiro é também marcada pela tensão entre a função pedagógica e a assistencial direcionada à população “carente”. Emerge, nesse contexto, a verdadeira tensão entre a oferta e a classe social. De acordo com Corsino (2003, p.192), cuidar das crianças pequenas enquanto as mães trabalham não é necessidade apenas de mães pobres, porém a oferta de alimentação, saúde e higiene para as crianças pobres assume mais importância do que a qualidade do trabalho educativo, na qual se reitera a ideia de um atendimento que intenciona suprir e/ou compensar carências e mazelas sociais. Tal situação nos leva a crer que é um modelo no mínimo contraditório, pois como compensar carências com a oferta de atendimento de péssima qualidade?

De qualquer forma, a Rede Municipal, ao final da década de 1980, apresentava uma estrutura que vai refletir o seu desenvolvimento posterior, resumida por Corsino (2003) como:

No final dos anos 1980, as crianças de 0 a 6 anos, que frequentavam a rede pública, contavam com modalidades diferentes de serviços. A SME mantinha os “jardins isolados”, que eram unidades escolares específicas de Educação Infantil, e funcionavam para maiores de 3 anos, em horário parcial, e também oferecia turmas de “jardim da infância” e de classe de alfabetização junto às escolas de 1º grau. O PEE¹¹, que se constituiu praticamente como uma Secretaria Especial, era responsável pelas Casas da Criança e as Classes de Alfabetização nos CIEPs, ambos em horário integral. A SMDS mantinha as creches e escolas comunitárias que, em alguns casos, atendiam crianças de zero ano até terem idade para ingressar no primeiro grau (CORSINO: 2003, p.195).

Dessa maneira, percebemos que a rede foi forjada por diferentes modelos, tanto de oferta, quanto de concepção de educação infantil, constituindo-se como desafio para qualquer

¹¹ Programa Especial de Educação

gestor na elaboração de uma política de atendimento à primeira infância, sob o risco de promover uma política ineficaz caso não considerasse a diversidade de perfis e realidades que compunham a Rede Municipal.

Na década de 1990, ocorrem algumas mudanças na caminhada de institucionalização da educação infantil no município, dentre elas, a previsão na Lei Orgânica Municipal do atendimento às crianças de 0-6 anos em creches e pré-escolas como integrantes do sistema municipal de ensino. O reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema indicou coparticipação da SME, mesmo em forma de fiscalização, e apontou para uma proposta de reestruturação dos serviços prestados nesses estabelecimentos, assumindo um caráter mais educacional. Nesse período, são concretizados os primeiros documentos municipais de orientação pedagógica em consonância com os referenciais nacionais.

Além disso, a rede fazia um movimento de expansão que incluía a construção de novas escolas e a abertura de turmas de Educação Infantil em “espaços ociosos” existentes¹². Outro movimento de expansão resultou na absorção dos CIEPs e das Casas da Criança ao conjunto de unidades da Rede Municipal, após o término do projeto PEE. As Casas da Criança, inclusive, passaram a integrar o corpo de unidades exclusivas de atendimento à EI.

A SMDS, por sua vez, continuava firme na responsabilidade sobre a oferta da educação infantil, expandindo a capacidade de atendimento em parceria com entidades não governamentais. Em 1997, após a promulgação da LDB, SMDS e SME definiram conjuntamente que a responsabilidade da oferta de atendimento às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses ficaria a cargo da SMDS, e que a oferta de atendimento de 4 a 6 anos ficaria com a SME. Pela primeira vez, definiam-se os papéis das secretarias de forma clara e objetiva, além de explicitar uma perspectiva de continuidade entre os serviços ao garantir que as crianças da SMDS tivessem vagas garantidas, na próxima etapa, dentro da Rede Municipal.

3.3. A Rede Municipal no contexto pós-LDB 9394/96

Como pudemos perceber, a rede construiu um caminho semelhante ao desenvolvimento da educação infantil em nível nacional, em que diferentes modelos de atendimento coexistiram, a partir dos movimentos de expansão seja pela via da SMDS ou pela via da SME. No entanto, a entrada dessa etapa na educação básica forçou a adoção de medidas por parte

¹² Espaço ocioso dentro de escolas em pleno funcionamento é no mínimo controverso, à medida que todo espaço possui uma função pedagógica, o que pressupõe a adaptação e perda de funções de alguns espaços para abrigar salas de aula que atendessem e ampliassem a demanda.

dos governos municipais para adequarem seus atendimentos ao que estava estipulado em Lei. Dessa maneira, as creches antes administradas pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social deveriam ser absorvidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Isso não aconteceu de imediato e nem poderia, haja vista o desafio da SME face ao seu tamanho e complexidade. Por outro lado, a rede continuava seu processo de ampliação da oferta no ensino fundamental, cuja ordem de prioridade relegava a Educação Infantil a um plano secundário. Apenas em 2001 iniciou-se o processo de transição das creches da SMDS para a SME. De acordo com Gil (2013, p.40), a primeira ação realizada configurou-se na criação de um grupo de trabalho, composto por membros das duas secretarias envolvidas, cujo objetivo era

promover o levantamento de dados concernentes ao funcionamento das creches vinculadas ao poder público municipal e propor medidas a serem adotadas no processo de transição e incorporação à estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (PCRJ, 2001. Apud Gil, 2013).

O relatório final produzido por esse grupo sugeriu que houvesse uma gestão compartilhada das duas Secretarias, mediante designação de professores da SME/RJ para realizarem a supervisão das unidades. Era preciso, portanto, reorganizar processos administrativos e financeiros, além de implementar, em caráter de urgência, políticas de formação para os professores que iriam assumir posições nas creches, incluindo também os recreadores, até que fossem substituídos por completo pelos professores.

Como o primeiro documento oficial publicado, o Decreto nº. 20.525/01 regulamentou esse processo transitório ao estabelecer critérios e prazos, até que a incorporação ocorresse por completo. Esse decreto previa o início do processo em 31 de dezembro de 2001 e o prazo final até dezembro de 2003. Entretanto, Gil (2013, p. 42) aponta que esse planejamento só se efetivou a partir do início do ano de 2003, e sua conclusão data de 2006.

Há de se compreender a demora no início do processo devido à complexidade da ação, levando em conta a interface entre as Secretarias, o remanejamento e o recadastramento de profissionais que já atuavam nas creches públicas. A partir do decreto supracitado, ficou decidido também que a gestão das creches passaria a ser feita exclusivamente por servidores que detinham o cargo de Professor ou Especialista em Educação, componentes do quadro de funcionários da SME.

No bojo dessa transferência evidenciaram-se fortes desafios elencados por Corsino (2003, p.205), a saber: lidar com faixa etária que não fazia parte dessa estrutura, e que exigia estudo e organização de um projeto político-pedagógico para reorientação do trabalho, entrada nas comunidades de difícil acesso, grande mão de obra de professores leigos, indicando a necessidade de investimento na formação específica; demanda de aumento de funcionários da SME nas creches, já que em sua maioria atuavam pessoas contratadas das próprias comunidades, de ONGs e fundações.

O fato é que a pesquisa de Corsino, contemporânea a essa transição, demonstrou claramente que a rede não estava preparada para essa passagem, pois, além da falta de planejamento prévio, somaram-se complicadores político-administrativos referentes à precariedade dos espaços da SMDS, em oposição às escolas e Casas da Criança exclusivas; à falta de professores para remanejar para esses espaços, contrapondo-se à mão de obra barata e desqualificada; à criação de salas em espaços “ociosos”, na qual escolas que atendiam até o 9º ano passaram também a receber turmas de pré-escola de 4-5 anos; às divergências conceituais e pedagógicas entre os modelos de atendimento; à necessidade de adaptação de mobiliários, compra de materiais específicos para atendimento dessa faixa etária, dentre outras questões.

A título de ilustração, contribuo com minha experiência na pré-escola de um CIEP nesse mesmo período. A unidade costumava atender anualmente entre 8 a 12 turmas de educação infantil, além das turmas de ensino fundamental, de educação de jovens e adultos (noturno) e mais uma dúzia de turmas de educação especial (no anexo dessa unidade). A estrutura do CIEP, pensada para atender crianças maiores e em regime de oficina, oferecia de favorável para a educação infantil apenas a amplitude das salas, pois nelas era possível delimitar “cantinhos” fixos de brincadeira, de trabalho diversificado, de contação de histórias, além de manter centralizado um círculo em que realizávamos a rotina/rodinha. Fora da sala, era extremamente complexa a mobilidade, sendo eu a única responsável adulta por 25 a 28 crianças de 4 anos. Algumas crianças vinham da creche próxima, já municipalizada, e por isso demonstravam familiaridade com a rotina escolar, mas outras adentravam nesse espaço pela primeira vez. Independente disso, a estrutura do CIEP para elas era o “mundo”, em que ocorriam situações como “resgate” de criança que caía dentro do vaso sanitário, de uma criança que se perdia no pátio ou dentro da própria unidade, e de uma criança que fugia durante o crítico período de adaptação¹³. Portanto, havia certa dificuldade espacial e também

¹³ Compreende-se como período de adaptação/acolhimento o período de início das aulas, tendo a primeira semana de aula dedicada a um planejamento que prevê aumento de carga horária gradativo para as crianças até

na organização do trabalho pedagógico, no qual a educação infantil não era uma prioridade da gestão.

O relato acima se refere à estrutura física que não condizia com o atendimento em educação infantil. Por outro lado, remonta à tradição do atendimento pré-escolar dentro da Prefeitura, com professores concursados, formados em nível médio Normal, alguns tendo cursado o antigo curso de Estudos Adicionais¹⁴.

Quanto à escolha das turmas, era perceptível a existência de critérios subjetivos nos quais valiam basicamente duas formas: a primeira, uma ordem de chegada, na qual os professores mais antigos tinham prioridade para escolha¹⁵; e a segunda, a escolha da Direção com a justificativa no perfil do professor mais adequado perfil/ faixa etária das crianças. Entretanto, na educação infantil, especificamente, ocorriam ainda outros casos que seriam a escolha de uma professora próxima da aposentadoria, que se configuraria como prêmio/descanso; ou o despreparo para atuar em séries com crianças maiores, em que a EI seria uma zona de baixo impacto. De qualquer maneira, tais ideias ocultavam a face de desprestígio dessa etapa, como mencionamos no tópico 2.1., que pressupõe o trabalho de menos valia, menor importância ou algo fácil de ser executado por qualquer um.

Para os trabalhos na creche, exclusivamente, foi criada em 2004¹⁶ a função de Professor Articulador (PA). Esse profissional desempenha forte papel nesse cenário, pois é responsável pela execução do projeto político-pedagógico. No momento em que apenas o diretor era professor componente do quadro da SME, entendendo a natureza administrativa dessa função, a criação desse cargo indicava um professor regente para desempenhar a função pedagógica nas creches, ação que se assemelha à função do Coordenador Pedagógico (CP). A diferença entre essas funções é que o CP lida diretamente com os professores, enquanto o PA deveria articular o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os diferentes sujeitos envolvidos, ou

que se sintam confortáveis com o espaço, com a professora, com os profissionais etc. Esse também é um momento diferenciado, no qual a escola se organiza para conhecer as famílias e suas trajetórias, realiza entrevistas sobre as crianças, procurando conhecê-las.

¹³ O Curso Adicional era um curso pós-médio de duração entre 1-2 anos para quem desejasse se especializar para o trabalho com a Educação Infantil. No de 1998, no Instituto de Educação (1998), findava a última turma de adicional nessa instituição. A época, já circulava o burburinho, advindo da Lei 9.394/96, de que, embora a formação mínima para atuar na educação infantil e nas séries iniciais fosse o curso Normal, a mesma legislação estabelecia como meta que até o fim da Década da Educação (1997-2007) somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (art.87, § 4º)

¹⁵ Essa ideia figurava no imaginário coletivo dos profissionais da Rede Municipal, mas nunca houve determinação legal. É o que chamamos comumente, dentro das salas de professores, como “oficioso”, mas uma prática seguida largamente em muitas unidades escolares.

¹⁶ Atividade criada pela Resolução 816/2004.

seja, recreadores, crianças, familiares, funcionários de apoio etc. Essa função existe até hoje e permanece a indicação do diretor como critério para assumi-la. O controverso nesse contexto é que embora a criação do cargo indicasse uma perspectiva mais educativa, o profissional “sozinho” respondia pelo trabalho pedagógico, que significa que o quadro de profissionais das creches ainda não atendia o que estava explícito na legislação.

Gil (2013, p.46) afirma que a mesma resolução que criava a função de PA determinava que, para atuar diretamente com as crianças, o profissional indicado era o recreador. Dessa maneira, em 2005, a partir da Lei nº. 3.985, foi criada no âmbito da SME a primeira categoria para atuação nas creches municipais: o cargo de Agente Auxiliar de Creche (AAC). Tal criação tinha como objetivo a progressiva substituição dos recreadores contratados por profissionais concursados. Entretanto, a criação desse cargo configurou-se como uma manobra da gestão para atendimento da LDB no que diz respeito ao ingresso de profissionais via concurso público para atuar nas redes municipais. Por outro lado, criou uma situação paradoxal, visto que o nível de formação exigido no edital assinalava apenas o ensino fundamental.

O concurso em nível fundamental possibilitou aos antigos recreadores certa vantagem, principalmente porque a prova de títulos pontuava aqueles que comprovassem experiência profissional nas atribuições descritas para o cargo, porém criou outro dilema no tocante à formação, pois, mesmo que o recreador tivesse curso Normal, não poderia ser enquadrado no quadro de profissionais do magistério, devido ao fato da categoria de AAC corresponder ao quadro técnico de apoio à educação¹⁷. Além disso, na prática diária, esses profissionais eram responsáveis pelas crianças de 0-3 anos, desempenhando funções pedagógicas. Há uma polêmica acerca disso, na qual a rede justifica que, mediante a indissociabilidade do cuidar e do educar, todo adulto, independente do cargo, é referência no processo de aprendizagem infantil.

No bojo dessas denúncias dos AACs e da pressão do Ministério Público para reparação do quadro profissional nas creches, em atendimento à Lei 9.394/96, inicia-se uma nova gestão na Prefeitura do Rio em 2008. Segundo Gil (2013, p.52), a primeira medida voltada para a educação infantil foi denominada “Plano de expansão e salto de qualidade”, cujo

¹⁷ Tal situação gerou mobilização desses profissionais que lutam até hoje para incorporação da categoria no quadro do magistério. Ao longo desses anos, essa categoria alcançou conquistas relevantes, sendo a primeira delas a mudança no nome do cargo de Agente Auxiliar de Creche (AAC) para Agente de Educação Infantil (AEI); a segunda foi a criação de um enquadramento dentro da própria categoria para os funcionários que comprovaram o título de Curso Normal Médio, Curso Normal pós-médio, Pedagogia ou Licenciaturas.

planejamento estratégico propunha gerar mais de 40 mil vagas, sendo 30 mil em creches e 10 mil em pré-escola, ao longo de três anos, em virtude da alta demanda por vagas nesses segmentos.

As principais ações desse plano eram: a construção de Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs), o Projeto Primeira Infância Completa (PIC), Proinfantil, Orientações Curriculares para a Educação Infantil, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e o Projeto Bebelendo. O PIC e o Bebelendo foram projetos-piloto que atenderam cerca de 10 creches cada um. O primeiro, como um projeto intersetorial com as Secretarias Municipais de Assistência e Desenvolvimento Social, Saúde e Defesa Civil, que objetivava abrir as unidades aos sábados para receber um contingente de crianças que ainda não estavam matriculadas na creche, intencionando atender a esse público, proporcionar familiaridade com o ambiente e a proposta da prefeitura, e garantir, posteriormente, a entrada da criança no sistema regular. O segundo, como projeto de oferta e incentivo à leitura para bebês, no qual foram distribuídos kits de literatura, de modo a influenciar o ambiente letrado dentro de casa e envolver os responsáveis nesse processo. À medida que fosse comprovada a eficácia das ações, elas seriam estendidas para toda a rede.

As Orientações Curriculares (OCEI) e o Proinfantil tinham direcionamento formativo, sendo as OCEI o documento oficial do município para o trabalho pedagógico da educação infantil, a interface em nível local das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). O Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício para a Educação Infantil (Proinfantil) foi criado pelo MEC em parceria com os estados e municípios, e direcionado para os Agentes Auxiliares de Creche, de modo a proporcionar o curso de nível médio na modalidade normal, conferindo-lhes o diploma para exercício na docência em EI. Ao direcionar a medida para o público dos AACs, o governo intencionava reparar a questão da habilitação mínima exigida pela legislação vigente. O curso, implementado em 2009, teve duração de 2 anos.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, por sua vez, se constituíram numa espécie de monitoramento da qualidade na educação infantil carioca. Para isso, foram desenhados alguns projetos-modelo com objetivo de aferir essa qualidade. Na realização desses projetos, havia a parceria do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Dentre as ações desenvolvidas destacamos o questionário ASK, que se baseava na premissa de que instituições de qualidade influenciavam amplamente os níveis

de desenvolvimento das crianças, por isso avaliava os aspectos de desenvolvimento infantil por faixa etária em um conjunto de cinco domínios: comunicação, habilidade motora ampla e fina, resolução de problemas e habilidades sociais. O controverso desse questionário foi a ênfase dada ao aspecto biológico dos pontos elencados em detrimento dos aspectos sociais que, diga-se de passagem, são bastante diferenciados na Rede Municipal e interferem substancialmente na aprendizagem das crianças; e o cunho explicitamente quantitativo dessa avaliação, contrapondo-se à concepção de avaliação da Educação Infantil expressa na LDB, cujo Artigo 31 é explícito ao mencionar que a avaliação será mediante acompanhamento e registro (qualitativo) de desenvolvimento das crianças.

A avaliação da qualidade dos ambientes foi outra ação desse conjunto, capitaneada pelo BID em parceria com Fundação Carlos Chagas, na qual se utilizaram as escalas *Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition* (ITERS-R) e *Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Edition* (ECERS-R) para traçar o perfil dos ambientes de educação infantil, de modo a constituir um documento que direcionasse os investimentos públicos futuros na resolução de problemas e promoção da qualidade na infraestrutura. O fato é que a baixa qualidade na estrutura dos espaços herdados da SMDS serviu de base comparativa para as propostas de construção de novos espaços.

Os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs), popularmente conhecidos como “super creches” tornaram-se a proposta de maior expressão, por constituírem-se como novo modelo público de atendimento, em que se privilegiaria o atendimento das modalidades creche e pré-escola dentro do mesmo prédio, por meio de uma proposta pedagógica voltada para a integralidade da criança nas suas necessidades físicas, psicológicas, emocionais, educativas, cognitivas, assim como seus interesses e desejos.

A criação do EDI se sustenta na crença de que as crianças encontrarão rotina e relações estáveis entre seus pares e adultos, uma vez que poderão permanecer naquele EDI por todo o período de sua primeira infância. Essa relação, além de estável, fomentará os sentimentos de pertencimento, confiança e segurança, sentimentos esses que constituem a base do crescimento e desenvolvimento infantil saudável. Igualmente, os pais das crianças encontrarão, entre eles e com o EDI e seus profissionais, possibilidades de novas relações sociais, usufruindo do clima positivo criado no espaço do EDI para seus filhos. (SME, 2010).

A construção desses espaços físicos significou para muitos profissionais um “sonho”, ao concretizar infraestrutura física e material, proposta pedagógica, atendimento integral desde o berçário até a pré-escola, além da possibilidade de atender a constante demanda da educação infantil num equipamento de qualidade. Essa proposta, obviamente, atraiu não só os olhares da população para qual a política foi desenhada, mas também as camadas médias da população e todos os profissionais que atuavam na educação infantil na rede municipal.

Nesse movimento intencional de atendimento à primeira infância, tornava-se fundamental a criação de um cargo qualificado para o trabalho na educação infantil. Desta forma, em 2010 (Lei nº. 5.217/10), criava-se o cargo de Professor de Educação Infantil (PEI), sob a exigência mínima de formação no curso normal médio, admitindo também as habilitações em Normal Superior, Pedagogia com licenciatura em docência na educação infantil e anos iniciais. A criação do cargo, por um lado, atendeu as expectativas quanto à qualificação docente para atuação nessa etapa, por outro lado, acirrou o campo de disputas pela atuação nesse campo com os Professores II, que já atuavam nas pré-escolas, e com os Agentes Auxiliares de Creche (AACs), principalmente, dentro das creches e EDIs.

Considerando-se que o cargo de PEI foi criado posteriormente às mudanças sofridas pela LDB, tanto para inserção da educação infantil no âmbito da Educação Básica, quanto na alteração curricular que prevê a obrigatoriedade dos conteúdos relativos à História e Cultura Afro-Brasileira, e que, para admissão no concurso foram exigidos os conhecimentos da maior Lei nacional educacional, é que situamos esse profissional como objeto da nossa pesquisa. É esse profissional quem hoje atua nas instituições de educação pública municipais, com uma trajetória diferenciada, marcada por todas essas transformações históricas, sociais e políticas. Dadas as configurações atuais da educação infantil na Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro, concebemos que o Professor de Educação Infantil (PEI) assume o papel de mediador no processo de aprendizagem e constituição da autoestima das crianças. Acreditamos, portanto, que é esse profissional que está mais suscetível às questões que se manifestam no cotidiano escolar, incluindo as questões étnico-raciais.

3.4. A Rede hoje: avanços e permanências

Vimos, portanto, que estamos diante de uma rede extremamente complexa e heterogênea. São passíveis de reconhecimento os avanços no contexto pós-LDB, na sua reestruturação física, material, profissional e na ampliação da capacidade de atendimento nos segmentos da creche e da pré-escola.

No que diz respeito aos recursos humanos, acreditamos que a rede procurou sanar os equívocos históricos quanto aos cargos, haja vista que, mesmo com os avanços da categoria de AAC (atualmente AEI), esse cargo foi extinto, e a expectativa é de que desapareça, dando lugar aos concursos para Professores de Educação Infantil. A permanência, portanto, diz respeito à insistente falta de profissionais para atendimento de toda rede, tanto pela alta rotatividade dos quadros funcionais, nos quais se observa a migração de AEIs com a formação necessária nos concursos subsequentes de PEIs; quanto pela criação de EDIs em larga escala, ocasionando a otimização da mão de obra das creches. Segundo dados da SME/ CRH 2017¹⁸, temos em exercício 5.416 AEIs, 2.501 PEIs em regime de 22h30min, 2.880 PEIs em regime de 40h. Nota-se, contudo, que a soma dos números relativos ao segmento professor se aproxima do quantitativo de AEIs, ratificando o processo de transição no quadro funcional referido. Ainda assim, percebe-se que o movimento de expansão ocorreu, porém o cálculo de funcionários públicos para atendimento não acompanhou a demanda, por isso, ainda há um número grande de profissionais contratados por Organizações da Sociedade Civil (OSC), atuando como agentes educadores, equivalentes a AEIs, nas creches e EDIs.

Quanto à infraestrutura física, coexistem 362 escolas com atendimento à Educação Infantil, 308 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) e 246 creches, totalizando 916 unidades. Segundo dados da SME¹⁹, dentro dessas unidades, são atendidas 60.161 crianças na faixa etária de segmento creche (0 a 3 anos) e 86.252 crianças no segmento de pré-escola (4 a 6 anos). De acordo com os dados do Censo 2016, obtivemos o seguinte número de matrículas na Rede Municipal:

Quadro 7 - Censo 2016 - Município do Rio- Percentual e Números de Matrículas por Rede								
Segmento/ Instituições	Creche				Pré-Escola			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Percentual	0,3%	0,03%	46,5%	53,2%	0,3%	0,1%	58,8%	40,8%
Números	373	32	53.926	61.746	393	145	82.023	57.010
Total de Matrículas	116.077				139.571			
Total Geral	255.648							

Os dados trazem informações sobre o percentual de matrículas nas redes institucionais da Cidade do Rio de Janeiro. Em relação ao segmento creche (faixa de 0 a 3 anos), percebemos maior número de matrículas na rede privada. Existe uma diferença em números

¹⁸ Fonte SME em números. <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Última atualização em 01/09/2017. Acesso em jan/2018.

¹⁹ Fonte SME em números. <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Última atualização em 01/09/2017. Acesso em jan/2018.

em relação aos dados da SME, justificando que os dados da SME são mais recentes, representando um aumento de 6.235 crianças matriculadas em 2017. O segmento pré-escola, por sua vez, apresenta percentual bastante elevado em relação à rede privada, cuja variação com os dados da SME se refere ao aumento de 4.229 matrículas de um ano para o outro. Tendo em vista que o Plano Nacional de Educação (PNE) possui como meta 1 para a educação infantil a universalização da pré-escola de 4-5 anos até 2016, e a ampliação da oferta de até 50% da população de 0-3 anos até 2020, os números ratificam que a Rede Municipal está bem próxima do cumprimento das metas estabelecidas.

Aproveitamos os dados do Censo para traçar um perfil cor/raça por segmento da educação infantil. Faz-se necessário destacar que esses não existem dados específicos sobre essa categoria de análise por instituição de ensino, no caso esse quantitativo se refere ao número total de crianças matriculadas no universo da Cidade do Rio de Janeiro.

Creche						Pré-Escola					
Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada
33,7%	7,0%	27,8%	0,2%	0,04%	33,7%	36,1%	7,1%	34,2%	0,2%	0,1%	22,3%
39.096	8.169	32.310	201	45	36.256	50.432	9.852	47.783	239	87	31.178

A tabela 8 nos traz informações relevantes em relação ao perfil étnico-racial das crianças na faixa etária da educação infantil matriculadas em instituições de ensino da Cidade do Rio de Janeiro. O primeiro dado que nos chama atenção diz respeito ao alto número de não declarações, constituindo um percentual equitativo em relação demais categorias. A soma das categorias pretos e pardos se refere aos indivíduos de cor negra, desta forma, alcançamos os quantitativos de 34,9% de crianças negras no segmento creche e de 41,3% de crianças negras no segmento pré-escola. Tal dado é de extrema valia, pois representa um percentual de crianças superior da raça negra sendo atendidas na educação infantil da cidade. Compreendendo o papel das instituições no desenvolvimento pleno das crianças, evidencia-se, mais uma vez, a importância de ações políticas e pedagógicas voltadas para a representatividade e identidade étnico-racial nessa etapa de ensino.

Todavia, para Rosemberg (2011, p.35-36) a questão da identificação racial das crianças é extremamente complexa, principalmente porque são os adultos que comumente as classificam, em um processo de heteroidentificação, seja por pessoas da família, pelos professores, diretores e técnicos-administrativos das unidades escolares.

Outro desafio de expansão da Rede Municipal de Ensino se refere à taxa de frequência. Segundo a PNAD (IBGE, 2014), a taxa de frequência bruta do estabelecimento de ensino pela população residente por grupos de idade indica que a média brasileira para 0-3 anos é de 23,4% e para 4-5 anos de 81,2%, enquanto que a média na região metropolitana carioca é de 27,8% para 0-3 anos e 82% para 4-5 anos. Embora a região metropolitana do Rio de Janeiro apresente números acima ou equivalentes às médias nacionais, nos cabe questionar: quem acessa o serviço público? Qual a qualidade do serviço prestado à população? Existe uma política de expansão atrelada a uma política de manutenção?

De fato, a Rede Municipal cresceu, mas, apesar dos avanços, podemos afirmar que os desafios atuais devem considerar a realidade de basicamente três modelos de educação infantil coexistindo na rede: as creches, concentrando em sua maioria um atendimento na faixa etária de 0 a 3 anos em período integral; os EDIs, atendendo de 0 a 5 anos, mesclando turmas no período integral e parcial; e as escolas, atendendo majoritariamente a faixa de 4 a 5 anos, no período parcial. Lembrando que PEIs, AEIs e funcionários terceirizados ocupam creches e EDIs, enquanto, nas escolas, o profissional da EI ainda é o professor II.

Obviamente, caminhou-se para um modelo mais coeso organizacionalmente, principalmente a partir da criação dos documentos oficiais da rede²⁰, das propostas de formação continuada em massa, da maior visibilidade dos projetos de expansão, especialmente durante a vigência da gestão do ex-Prefeito Eduardo Paes (2008-2016). Ainda assim, são mantidas, minimamente, essas três características distintas de atendimento à primeira infância na rede, exigindo ações estratégicas e tomadas de decisão que contemplem essa realidade por parte do poder público.

Em face do histórico apresentado acerca da educação infantil no Rio de Janeiro, é oportuno que façamos a seguinte pergunta: qual o projeto educativo está em

²⁰ A partir das Orientações Curriculares para a Educação Infantil (OCEI) foram lançados vários documentos municipais norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a saber: Caderno de Planejamento, Orientações para o professor da Educação Infantil, O fazer das artes plásticas na Educação Infantil, Orientações para organização das salas na Educação Infantil, Orientações para o Professor de Pré-escola I e II e Caderno de Avaliação.

desenvolvimento? Em termos de expansão física, face ao movimento de expansão similar ao histórico no país, a Rede Municipal chegou ao ponto de esgotamento na zona urbana da cidade, encaminhando seus esforços de construção de espaços e ampliação de vagas para outras áreas deficitárias da cidade, com base em índices demográficos, baixo índice de desenvolvimento humano, taxas de mortalidade infantil etc., também sob a influência das orientações dos programas e das verbas do governo federal.

Tal fato justifica o grande número de EDIs inaugurados na Zona Oeste da cidade, por exemplo, na área da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que compreende os bairros da zona sul, contabilizamos 35 unidades exclusivas, sendo 20 creches e 15 EDIs. Vale lembrar que nesse número de EDIs foram incorporados os jardins de infância exclusivos, que mudaram de nomenclatura. Dentre essas instituições, apenas 16 possuem fácil acesso, enquanto 29 estão localizadas em comunidades, tais como Rocinha, Borel, Formiga, Morro do Andaraí, Ladeira dos Tabajaras, Vidigal, Morro dos Macacos, Morro do Salgueiro etc. Diferentemente da 10ª CRE, que compreende a área da zona oeste e que possui 78 unidades exclusivas, dentre as quais 37 são creches e 41 são EDIs, evidenciando número de instituições bastante superior ao da 2ª CRE. Por outro lado, apesar dos avanços, o segmento creche mantém um ranço de desenvolvimento desigual em relação ao segmento pré-escola, principalmente se considerarmos que não há vagas para todas as crianças nas creches/ EDIs públicos, de modo que as crianças matriculadas são “sortudas”, em detrimento de um contingente de crianças que está fora do sistema regular, muito provavelmente inseridas nos contextos alternativos de atendimento de outrora.

Rosemberg (2014, p.750) nos aponta duas questões extremamente relevantes: a primeira, que no Brasil não se pode afastar a associação entre ser negro e ser pobre, pois grande parte da população pobre brasileira é negra; e a segunda, que nem sempre as taxas de alta frequência significam os melhores indicadores de qualidade da oferta, tomando como exemplo a ampla taxa de cobertura da região nordeste que se traduz nos piores indicadores de qualidade e na jornada escolar mais curta do país. Tais argumentos nos ajudam a pensar a situação da expansão da educação infantil carioca que, sob a luz da reprodução de políticas de educação infantil universalistas, culmina por sustentar e/ou provocar desigualdades sociais, cuja associação classe/raça indica desvantagens para a população negra, e conseqüentemente, piores indicadores educacionais de crianças negras.

Nesse sentido, a autora desmistifica que o racismo opere exclusivamente no plano interpessoal, acrescentando ao debate os planos simbólico e material. No plano simbólico, portanto, a ideologia da superioridade branca impera sobre as demais etnias, subjugando principalmente a população negra, enquanto, no plano material, os negros não têm acesso aos mesmos recursos públicos que brancos, pois as políticas públicas de baixo investimento causam impacto na manutenção das desigualdades materiais e estruturais contra os negros. Conclui-se, desse modo, que as políticas que mantenham e acentuem desigualdades econômicas, sociais e educacionais são também políticas racistas, consequentemente excludentes.

A crítica de Rosemberg (2014) se refere, sobretudo, às políticas “universalistas” como sustentáculo do racismo estrutural, presente na concepção de políticas “para pobres”. Diante disso, para além de compreender as questões raciais no âmbito simbólico, faz-se necessário refletir em que medida esses modelos de política de expansão da educação infantil não corroboraram para a segregação da população negra carioca no acesso aos equipamentos públicos de qualidade. Alves, Barbosa e Ribeiro (2016, p.316) afirmam que o racismo institucional alcança creches e pré-escolas, excluindo segmentos populacionais, embora não haja explicitamente nenhum obstáculo à matrícula de crianças negras nas instituições.

Consideramos haver um conjunto de desafios políticos e pedagógicos na compreensão de que as instituições de educação infantil são também espaços reprodutores das contradições da sociedade em confronto simultâneo com as práticas de formação social e pessoal das crianças. Além disso, há a percepção e a história dos movimentos pela educação infantil enquanto direito da criança, como primeira etapa da educação básica e, finalmente, como espaço de proposição de uma educação das relações raciais desde a mais tenra idade.

3.5. Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: análise dos documentos oficiais e de uma perspectiva de implementação na Rede Municipal

Neste tópico, apresentamos a interface entre os documentos municipais que norteiam o trabalho da educação infantil e os documentos nacionais que orientam tanto as práticas pedagógicas, quanto às orientações específicas para uma educação das relações étnico-raciais nessa etapa. Parte-se do princípio de que uma educação para as relações étnico-raciais desde a infância é parte de uma “construção de sociedade mais justa, na qual todas as pessoas sejam igualmente consideradas, assegurando-lhes igualdades de condições de vida” (ALVES,

BARBOSA e RIBEIRO: 2016, p.322) de modo à valorização, e respeito à diversidade e às diferenças no cotidiano educacional.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (SME: 2010, p.10) a concepção de educação infantil vigente na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro é aquela que enxerga a criança como sujeito de direito à educação e ao desenvolvimento integral com oportunidades adequadas à sua faixa etária. Esse documento reconhece que “são muitas e variadas as histórias de vida que trazem meninos e meninas para” as creches, pré-escolas e EDIs. Nesse sentido, assume um compromisso de promoção de uma educação voltada para a perspectiva inclusiva, que considere diferenças sociais, econômicas, familiares, físicas, cognitivas e psicológicas como componentes do modo de vida em sociedade.

O documento sustenta-se no pressuposto de que as crianças aprendem e se desenvolvem a partir de interações com outras crianças, com adultos, com materiais e com o ambiente, o que oportuniza o compartilhamento de saberes, de experiências e de vivências, nas quais o cuidar e o educar permeiam todas as ações de forma indissociável, e a brincadeira emerge como forma mais significativa de expressão. Dessa maneira, as instituições de educação infantil devem oferecer condições para o pleno desenvolvimento da criança nas diferentes dimensões humanas (afetiva, motora, cognitiva, social, linguística e política) por meio de diversas linguagens (SME, 2010).

Ademais, o documento esmiúça concepções acerca do papel dos professores, do gestor, da família, além de explicitar as habilidades e objetivos das práticas pedagógicas, por meio de linguagens e áreas do conhecimento. Lançadas em 2010, as OCEI são consideradas as referências base para o trabalho pedagógico da Rede Municipal, No entanto, além da abordagem superficial sobre a perspectiva inclusiva da proposta, não há neste documento nenhuma menção ao tema das relações étnico-raciais. Esse aspecto só aparece explicitamente no campo Corpo e Movimento, como a habilidade de “construir conhecimentos sobre costumes, valores, formas de expressão de diferentes culturas (indígena, negra etc.) através de jogos e brincadeiras” (SME: 2010, p.36) acompanhada de outros dois tópicos referentes à construção da identidade da própria criança e do outro, do reconhecimento de autoestima, de respeito e de cooperação. Já na organização do planejamento, de modo a integrar as áreas de conhecimento e as linguagens na rotina diária, sugere-se que os conhecimentos relativos a “diferentes culturas/ religiões” fazem parte dos assuntos inerentes ao folclore.

Em certa medida, o documento referência da educação infantil carioca é vago em relação ao que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2009), principalmente sabendo-se que o documento municipal teve as DCNEIs como ponto de partida. Tais diretrizes definem o conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos do mundo, fundamentado em princípios básicos: os éticos, os políticos e os estéticos. Entende-se por princípios éticos: autonomia, responsabilidade, solidariedade, o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, singularidades, e identidades; por princípios políticos: direito à cidadania, respeito à ordem democrática, e o exercício crítico; e, por princípios estéticos: sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdades de expressões artísticas e culturais. Segundo Alves, Barbosa e Ribeiro (2016, p.323), a definição desses princípios remete à necessidade de promoção da igualdade de oportunidades entre as crianças de diferentes classes sociais, no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância de forma mais democrática e comprometida com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. Em outras palavras, essa abordagem delinea a concepção de educação para as relações étnico-raciais na educação infantil voltada para o enfrentamento dos preconceitos e do racismo.

O texto da DCNEI (2009), inclusive, é explícito ao destacar que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão contemplar como aprendizagens:

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX- o reconhecimento, a valorização, o respeito e a integração das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2009, art. 8º).

A revisão das DCNEB (2013) é ainda mais enfática ao afirmar que as ações educativas e as práticas cotidianas devem considerar os modos como a cultura medeia as formas de relação da criança consigo mesma como constitutivos dos processos de construção da identidade. A construção identitária passa pela forma como a diversidade será apresentada, compreendendo que o estabelecimento de uma relação positiva de si e do seu grupo de pertencimento étnico-racial requer a apropriação das diferentes contribuições histórico-culturais valorizadas, respeitadas e ampliadas por parte das crianças. Do contrário,

observamos a imposição de uma cultura sobre as demais, estigmatizando-as, segregando-as e pormenorizando-as.

Outro aspecto reafirmado nessa revisão se refere ao combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas como objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil. (BRASIL: 2013, p.89). Desse modo, explicita-se o reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras no que tange à filiação, à identidade cultural e regional, reiterando o papel da instituição de Educação Infantil no reconhecimento e valorização da diversidade.

A alusão à construção da identidade das crianças na educação infantil faz emergir a construção da identidade por parte da criança negra. De acordo com Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p.82), de forma geral, a criança negra tem sido apresentada nas pesquisas a partir de um protótipo de infância na qual ela se caracteriza por uma baixa autoestima, utiliza um equipamento de ensino que não acolhe a sua diferença, a sua particularidade cultural, e que, em diversas situações, lhe impossibilita a permanência por se basear em um único modelo de indivíduo e cultura. Tais pesquisas denunciam que a escola se constitui como equipamento produtor e centralizador de usos e sentidos hegemônicos.

Na educação infantil, especificamente, destaca-se a pesquisa pioneira de Cavalleiro (2015) em relação ao trato das questões raciais no âmbito da creche, que revelou não só a existência de discriminação racial na primeira infância, como os mecanismos pelos quais o racismo se mantém forte dentro e fora desse espaço. Segundo a autora, o silenciamento oriundo da não abordagem das questões raciais na educação infantil provoca nas crianças formas de dominação sobre seu corpo e sentimentos, fazendo com que introduzam e reproduzam uma autoimagem negativa de si e um complexo de inferioridade; provoca os professores à assunção do papel de meros reprodutores de um sistema excludente, justificado tanto pela lacuna na formação docente, quanto pelo “comodismo” marcadamente explícito na crença do mito da democracia racial; e provoca nas famílias a extensão do silenciamento das crianças, reforçado pela falta de diálogo, pelo desejo de proteção das crianças, pela crença de que o ambiente escolar é seguro e, ainda, como estratégias de resiliência e de não enfrentamento direto às situações de racismo e preconceito.

Todo esse silêncio ecoa, paradoxalmente, no currículo, ao não introduzir o debate sobre as diferenças e a diversidade, mesmo diante da obrigatoriedade da Lei 10.639/03; e na sociedade, para qual o debate sobre questões raciais se configura ora como preocupação

apenas dos negros, ora como reivindicação de uma “minoría” étnica demasiadamente desimportante. Como vimos no primeiro capítulo, esse silenciamento contribui para as manutenções de mitos, tais como o mito da neutralidade do espaço escolar (Miskolci, 2005) e o mito da democracia racial sob o qual a ideologia racial alienou os processos de identidade de negros e mestiços, contribuindo para a afirmação de mecanismos psicológicos no inconsciente coletivo brasileiro, além de reforçar e valorizar o ideal estético eurocêntrico (Munanga, 2008).

Paradigmaticamente, é possível pensar em outro processo que também atravessa as relações no ambiente da educação infantil, incidindo sobre a construção identitária infantil: a perspectiva adultocêntrica. Ainda que se tenha avançado na percepção da existência de infâncias, na compreensão biológica e psicológica de fases de desenvolvimento e na compreensão sociológica das interações enquanto disparadoras de aprendizagem, invariavelmente se reproduz o discurso de que o adulto é quem sabe o que é melhor para criança. Santiago e Faria (2015, p.73) elucidam que a perspectiva adultocêntrica se refere a uma concepção de infância ocidental compreendida como um período de transição e de aquisição dos elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a criança uma condição de ser menor, ser inferior, sob a égide do grupo dominante, no caso, os adultos. Assim, as ações políticas são igualmente pensadas e implementadas de cima para baixo, conferindo à criança pequena o papel “de menor”, sob a tutela e chancela dos adultos. Essa problematização é passível de análise, revelando as relações de poder entre crianças e adultos, principalmente quando atreladas a categoria de raça.

Por outro lado, teoricamente, opõe-se ao adultocentrismo a perspectiva da criança enquanto sujeito social e histórico, marcada, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. Kramer (2007) explicita que a construção da identidade da criança atravessa as experiências que ela vivencia enquanto parte de um grupo. Vivências essas entremeadas pelas relações, pelos hábitos, valores e práticas sociais. Desta forma, não existe uma forma de pensar a criança dissociada da sua condição de sujeito social, portanto, multifacetado.

Nesse jogo complexo de significados, reforçamos a importância de que haja o reconhecimento por parte da escola de que as crianças negras têm diversas experiências que as levam a constituir uma autoimagem negativa, relacionada à dimensão histórica do contexto da escravidão e suas consequências posteriores que cooperam para a construção e

sedimentação de estigmas acerca da população negra brasileira. Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p.85) consideram que ignorar esse fato ocasiona a naturalização da baixa estima da criança negra como sendo algo inerente à sua personalidade.

Ademais, Bento (2011, p.101) salienta que as crianças a partir de 3 anos já percebem a diferença racial, e ao percebê-la interpretam e hierarquizam posições, são capazes também de atentarem para o que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito. A autora é categórica em afirmar que a consciência racial não chega antes da avaliação racial, de modo que as crianças aprendem sobre o racismo ao ouvirem e incorporarem conceitos sobre raça nas suas relações com o outro, sejam outras crianças ou outros adultos.

O estudo de Oliveira (2004) exemplificou tratamentos diferenciados direcionados às crianças nas creches, nas quais as demonstrações de carinho e “paparicação” e a associação entre o bom comportamento e elogio à beleza são dispensados às crianças brancas, em oposição às situações de recusa de contato físico e associação entre o mau comportamento e estereotipização da beleza direcionados às crianças negras. As crianças negras, portanto, ainda não sabem nomear atitudes como racistas, mas sentem na pele, literalmente, as formas diferenciadas de tratamento pelos adultos, quando lhes é negado o colo, o afeto, o elogio, o papel de protagonista etc.

Sob esse prisma, Bento (2003) destaca que a identidade é como um processo em espiral em que os movimentos de consciência racial oscilam entre si, ou seja, é possível que, num primeiro momento, os sujeitos negros neguem a si mesmos, pelas diferentes razões já mencionadas, e que em outro momento assumam a sua condição racial, muitas vezes acompanhada de uma visão mais crítica sobre a dimensão racial, podendo, inclusive, direcionar o envolvimento desses em movimentos de luta coletiva pela igualdade racial.

Dessa forma, é imperioso oferecer às crianças negras modelos e referências que afirmem e legitimem de forma positiva a cor de sua pele, seus traços fenotípicos, sua beleza estética, sua história, sua ancestralidade, para além dos padrões e dos estereótipos que as enclausuram. O discurso das diferenças não pode ocorrer de modo essencializado, mas no mote das práticas e das relações entre as crianças e os sujeitos que a cercam. (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA e RODRIGUES: 2010, p.92). Nesse sentido, a construção da identidade da criança negra está em consonância com a teoria de Hall (2003, p.347), ao considerar o negro não como categoria essencializada, mas como uma costura de posição e

contexto, no qual o jogo das diferenças revela a natureza intrinsecamente hibridizada de toda identidade e das identidades da diáspora em especial. Para esse autor (1998), o processo de constituição das identidades está em constante transformação, no qual se processa um movimento dialético entre aspectos objetivos e subjetivos.

A partir da concepção desse caráter mutável do processo de construção da identidade, Bento (2011, p.104) afirma que o aprendizado para crianças brancas e negras pode ser modificado, levando-os a outros estágios de interação humana, que possibilitem futuramente mais dignidade e respeito nas relações humanas. Para crianças brancas, significa a possibilidade de reconhecimento da condição de privilégio, seguida de um processo de consciência de si e do outro mais próximo de novas e respeitosas relações. Para crianças negras, por sua vez, o combate às formas históricas de discriminação e estigmas arraigados no imaginário coletivo social, possibilitando a consciência para enfrentamento dessas e a construção de uma identidade plena, valorizada nos elementos que a compõem: os símbolos de herança, de afetividade e de ancestralidade que lhes são próprios, democraticamente contemplados.

Em face do exposto, desponta o caráter de urgência de uma educação para as relações raciais, alicerçada pelos documentos legais que entendem o papel da educação infantil como

significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo, discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e cultura brasileira (BRASIL, 2004, p.45).

O trecho acima, extraído do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não só responde a equívocos que ocorrem na leitura da Lei 10.639/03, sustentando-se na não inclusão da educação infantil no bojo de suas ações, como reforça o papel desse segmento na abordagem dessas questões em sua organização curricular. Cavalleiro (2015) reforça esse papel das instituições de educação infantil ao considerar que um ambiente positivo e adequado às crianças, nesta faixa etária, levará a criança ao sucesso como adulto, sucesso entendido como assunção da sua identidade, valorização da sua

diversidade, compreensão do seu lugar no mundo e de sua atuação crítica sobre o mesmo, fortalecendo o sentimento de pertencimento, reconhecimento de suas raízes e sua autoestima.

É, pois, tarefa inerente à função de educar a busca pela garantia dos direitos das crianças, proporcionando um ambiente democrático e flexível por natureza, ao invés de um ambiente estático que enrijeça os papéis, legitime e imponha aos educandos padrões previamente determinados. Ainda que os documentos oficiais regionais nem sempre abordem explicitamente essa questão no tocante à questão racial, o MEC e algumas Organizações da Sociedade Civil vêm produzindo, a reboque da Lei 10.639/03, uma série de documentos facilmente localizáveis nas redes sociais, cujo formato digital facilita o acesso dos mesmos, tais como as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), fascículo História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil (2014), o Material de formação do Projeto A cor da Cultura e os livros de formação que compõem acervo de Práticas Pedagógicas para Igualdade Racial na Educação Infantil. Os dois primeiros materiais citados são publicações do MEC em parceria com a SECAD, SECADI e UFSCAR, enquanto os dois últimos são publicações de parcerias público-privadas, envolvendo os organismos do MEC, SEPIIR, Fundação Palmares e o CEERT.

Por intermédio da realização do levantamento bibliográfico, por exemplo, nos deparamos com experiências de formação continuada nas redes públicas de ensino do país que tinham como material de apoio os documentos descritos acima, comprovando, assim, a legitimidade das discussões e a riqueza desses materiais como referências para uma educação das relações raciais na primeira infância. Alguns desses materiais, inclusive, são citados pelos professores entrevistados nesta pesquisa.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, percebemos alguns movimentos de formação e atendimento à exigência da Lei 10.639/03, que, embora se configurem como ações dentro das atribuições da Coordenadoria de Educação da SME (CED/SME), foram pensados e levados a cabo por gerências distintas, nem sempre definidas como ações coletivas, mas setorizadas. Em um breve histórico, enunciamos que apenas em 2008 a SME organizou o primeiro grupo de trabalho²¹ para atender às recomendações da então Lei 11.645/08. Interpretamos, dessa forma, que a SME só iniciou uma preocupação no atendimento à Lei 10.639/03 no reforço da obrigatoriedade na inserção da História e Cultura Indígenas reforçados pela Lei 11.645/08.

²¹ Grupo de trabalho criado por meio do Decreto Municipal nº. 29.073/08.

Esse grupo de estudos foi criado com intuito de criar o documento “Reflexões sobre a Lei 11.645/08: um ensino para a inclusão social de todos” e reorganizar as Orientações Curriculares para as escolas municipais, com a participação de professores regentes, contemplando a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Essas ações envolveram as seguintes etapas: a criação do GT com componentes das diversas gerências da CED/SME (ensino fundamental, educação de jovens e adultos, Educação Infantil, mídia e educação etc.), a participação desse grupo em formações sobre a temática dentro da própria secretaria, nas quais foram promovidas discussões e leituras sobre as leis e materiais produzidos acerca delas, a escrita coletiva do documento em que cada participante do GT ficou responsável pelo artigo referente à especificidade do trabalho que desempenhava. Assim, as representantes da educação infantil construíram para essa coletânea o artigo “Entre crianças e infâncias: debatendo a diversidade étnico-racial na educação infantil”. Por fim, foram realizados encontros e ciclos de estudos com as Gerências de Educação em nível regional e com representatividades do segmento professor. Cabe mencionar que as formações nesse modelo não abarcam a totalidade de professores da Rede. Para essa ação foram convidados professores de professores representantes por unidade e coordenadoria, cujos perfis se assemelham a liderança e multiplicação dos conteúdos junto aos seus pares na unidade escolar.

Fato é que a CED/SME percebeu que tais ações deveriam constar permanentemente no bojo de sua atuação, fazendo com que, desde 2008, fossem promovidas reuniões, estudos, palestras, colóquios, em diálogo com a sociedade civil e com a comunidade acadêmica, nos espaços de educação da rede. Nascia, dessa forma, o projeto Rio-Escola Sem Preconceito²² (RESP).

O Programa Rio-Escola Sem Preconceito parte do reconhecimento de que a diversidade das culturas existentes na sociedade brasileira é uma das grandes questões da contemporaneidade. Os temas sobre ética, diversidade e suas relações com a educação escolar tornaram-se uma preocupação especial por parte dos profissionais da educação nas três últimas décadas. O Programa Rio-Escola Sem Preconceito traz para cena principal das ações curriculares conteúdos presentes nesta

²² O projeto Rio-Escola Sem Preconceito, a partir da Portaria E/SUBE/CED nº. 19 de 26/10/2016, se institucionaliza como Programa Rio-Escola Sem Preconceito, resultado da iniciativa da Coordenadoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação, para desenvolver ações articuladas e mobilizadoras de todos os atores que integram a comunidade escolar e demais estruturas da Secretaria, voltado para lidar com todas as formas de preconceito e discriminação, além de dispor sobre Educação e Cultura em Direitos Humanos como um dos marcos norteadores das convivências.

realidade, com a intenção de contribuir para construção e consolidação de uma sociedade mais fraterna e igualitária. (SME/2016).

O objetivo do Programa RESP é fomentar a universalização do respeito à dignidade humana e às diferenças culturais, étnicas, religiosas, de diversidade sexual e outras, na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, articulando políticas voltadas ao reconhecimento das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da cultura de paz (SME/2016). Para tal, o Programa é constituído de três eixos norteadores: Relações Étnico-Raciais, Convivências e Conflitos e Diferença, Diversidade e Práticas Sociais.

Entre os anos de 2008 a 2016, muitas foram as ações realizadas pelo RESP, citando alguns temas encontrados de modo a compreender a visão que o sustenta: diversidade na escola, multiculturalismo na escola, temática indígena em sala de aula, oficinas sobre escravidão, pós-colonialismo e historiografia, encontro sobre lendas indígenas, táticas de resistência da mulher negra, grupo de estudos sobre holocausto, encontro com a comunidade cigana, encontro sobre *bullying* no ambiente escolar e diversidade sexual. Nota-se, portanto, que a tônica do projeto é a abordagem das diferenças no sentido mais amplo possível, numa intenção de agrupar todos os grupos sociais segmentados e marginalizados nos eixos norteadores. Entretanto, em termos conceituais há uma linha muito tênue entre cada um dos eixos, contribuindo para a interpretação de que todos os temas cabem dentro do mesmo “balaio” denominado diversidade cultural.

Não iremos nos deter nessa discussão propriamente dita, é apenas interessante observar que as ações do RESP foram sendo paulatinamente acrescidas de temáticas à medida que as mesmas foram ganhando visibilidade nas pautas de debates sociais. Tal fato se comprova quando percebemos o movimento legislativo dos governos municipal e estadual na criação e adoção de decretos e leis que instituem na rede pública de ensino o combate ao *bullying* (Lei nº. 5.089/09), o combate à violência nas escolas da rede pública de ensino (Lei nº. 4.666/07), a assistência à diversidade sexual e combate ao preconceito e discriminação (Lei nº. 4.766/08), ações socioeducativas em favor da prevenção de violência contra a mulher (Lei nº. 5.439/12), por exemplo.

Após a criação do documento de 2008, as gerências continuaram a desempenhar ações de modo a englobar a temática da diversidade, as quais se destacam a Maleta LIA, criada e mantida pela Gerência de Mídia-Educação (GME), e as ações de formação da Gerência de

Educação Infantil. A Maleta LIA constituiu-se na compra de um acervo de Literatura Indígena e Africanidades (LIA) para compor as salas de leitura das unidades escolares da Rede Municipal. Esse acervo é composto por cerca de 140 livros, comprados em 2010 e renovados em 2013. No primeiro ano, a GME investiu de fato na compra de uma maleta para que esses livros fossem acondicionados. Além disso, a GME indica que adquiriu outros 50 títulos sobre as temáticas indígenas, africanas e afro-brasileiras que foram enviados para as unidades escolares. A existência do acervo em grande parte das unidades não representa sua totalidade, uma vez que creches e EDIs não dispõem desses títulos comprados pela GME. Em virtude de questões administrativas, esse acervo foi disponibilizado apenas para as pré-escolas não exclusivas, ou seja, inseridas dentro de unidades escolares de perfil diversificado de atendimento, cuja dinamização do material fica sobre a responsabilidade das Salas de Leitura.

A Gerência de Educação Infantil (GEI), por sua vez, utilizou-se da verba para compra de material específico para educação infantil, destinando boa parte aos livros que compunham o acervo das unidades exclusivas. No entanto, a expansão da rede e a urgência por documentos e literatura que abordassem a infância no sentido mais amplo, configuraram-se como prioridade na compra do acervo. Desse modo, num comparativo com o acervo da Maleta LIA, o acervo relativo à diversidade adquirido pela GEI não foi tão expressivo. Numa tentativa de impulsionar uma diversificação do acervo da Educação Infantil, a GEI em parceria com a GME, passou a emitir uma lista de títulos (tanto os que compunham a Maleta LIA, quanto novas edições) orientando os gestores no uso das verbas para aquisição de livros anualmente oferecida pela SME, nas edições do Salão do Livro Infanto-Juvenil (FNLIJ) e nas edições da Bienal do Livro. Essa verba gira em torno de R\$ 600,00 a R\$ 900,00 por unidade escolar.

Dentro da competência do trabalho da educação infantil, a GEI oferece modelos de formação continuada, cujo evento de maior expressão é a Jornada Pedagógica da Educação Infantil (JPEI). Tal formação caminha para sua 9ª edição e já assumiu diferentes formatos, sendo o mais constante a perspectiva de formação continuada em serviço, na qual se reservam alguns dias do calendário escolar para momento de estudos de todos os profissionais que atuam na EI: AEIS, PIIs, PEIs, PAs, CPs, gestores e, facultativamente, os agentes educadores contratados. A dinâmica da JPEI consiste na gravação de programas cujos temas dizem respeito às especificidades do trabalho com a primeira infância, tais como: o cuidar e o educar, a brincadeira, o desenvolvimento infantil, a linguagem, corpo e movimento etc. São convidados para uma roda de conversa professores especialistas sobre esses temas e

representantes de cada segmento profissional da educação infantil. Neste formato, os especialistas apresentam o conteúdo da pauta do dia e respondem aos questionamentos do grupo. Cabe destacar que a GEI procura, num movimento de interface com o meio acadêmico, em parceria com a MultiRio, abordar nos programas as questões mais atuais e pertinentes aos saberes e fazeres da educação infantil, bem como fazer com que as categorias se vejam representadas nos seus lugares de atuação e de fala.

No tocante à questão do étnico-racial, a JPEI contempla desde a 6ª edição (2015) o debate racial nos seus programas e planejamento de atividades. A 6ª edição, por exemplo, configura-se como marco, pois foi a primeira a dedicar um programa inteiro sobre as questões étnico-raciais na educação infantil. Para essa roda de conversa foram convidados professores-especialistas cujo debate está centrado na construção da identidade étnico-racial na educação infantil. A participação dos profissionais da rede é feita por meio de sorteio, para o qual os profissionais se inscrevem, sabendo de antemão os temas de cada programa, assim, sinalizam os temas de maior interesse.

A repercussão desse programa foi surpreendente, suscitando na equipe da Gerência de Educação Infantil o planejamento de ações específicas relativas à questão racial, para as quais foram pensados os seguintes encaminhamentos: a criação de um grupo de trabalho de Diversidade Étnico-Racial na Educação Infantil com a participação de professores, a compra mais sistemática e intencional de literatura que contemplasse a diversidade, as orientações para fomentar o debate e influenciar o uso dessa literatura nas unidades escolares, além do resgate e reelaboração do documento escrito em 2008, com vistas a lançá-lo como fascículo de orientações curriculares para toda a rede.

A GEI promoveu ainda Seminários sobre a temática com a participação das Professoras Maria Aparecida Bento (2015) e Mônica Lima (2016) para o seu público de profissionais. Algumas dessas ações contaram com as parcerias de outras gerências como a GME e a CED, na forma do projeto Rio Escola Sem Preconceito. Entretanto, podemos afirmar, a partir de nossa inserção nestes espaços, que ainda se configuram como ações setorizadas, quando não secundarizadas. A JPEI, especificamente, sustenta-se na ideia de que todos os profissionais da educação infantil têm acesso no mesmo dia aos programas e planejamentos enviados para a formação, porém os seminários e reuniões operam na lógica de representatividade por categoria e coordenadoria, de modo que não dão conta da totalidade de participação dos funcionários enquanto processo de formação continuada.

Segundo Corsino (2003, p.218) a ideia de curso ou de “multiplicação” nem sempre funciona, pois, quando há oportunidade para o professor trocar com os colegas, dificilmente vai além de um informe ou sugestões de atividades. A autora é categórica ao afirmar que formação não se passa, se vive na medida em que se estuda e se tem a oportunidade de refletir com um grupo envolvido no processo. Dessa forma, projetos em formato de pequenos cursos e palestras, nos quais a quantidade de vagas é limitada, conseqüentemente, contribuem para uma “pulverização” das ações criadas pelo nível central e na baixa percepção da existência das mesmas por parte do campo.

Analisando o percurso de uma educação das relações étnico-raciais na educação infantil, é possível afirmarmos a existência de políticas públicas, em nível federal e regional, que orientam e fomentam esse trabalho, tendo como base documentos legais, materiais de formação, investimentos em livros de literatura, dentre outros materiais que contribuam para efetivação dessas práticas. No entanto, apresenta-se como desafio crucial a resistência no trato pedagógico da questão racial como um direito das crianças.

Por outro lado, há de se compreender que os documentos normativos por si só não são capazes de mudar esse cenário, haja vista que a sua existência não é garantia de acesso e apropriação desses por parte dos educadores. Infelizmente, muitas dessas prescrições legais sequer são do conhecimento do corpo docente e da comunidade escolar. Observamos, portanto, que nos campos da educação infantil e da educação para as relações étnico-raciais há o reconhecimento avançado de direitos, resultado das lutas dos movimentos sociais, expressos em forma de legislação, o que não significa correspondência direta à sua efetivação.

A implementação das políticas públicas, portanto, requer um movimento de extrapolar a letra da lei, pois a “existência dessa legislação, desvinculada de um processo formador dos diversos sujeitos responsáveis pela condução do trabalho pedagógico, poderá torná-la menos efetiva” (GOMES, OLIVEIRA, SOUZA: 2010, p. 70). Dessa forma, não há como desconsiderar nesse processo alguns elementos-chave como: vontade política, financiamento, acompanhamento, avaliação e monitoramento das ações. Além disso, configura-se como desafio o reconhecimento da importância da Lei 10.639/03 e da diversidade no cotidiano, operando como eixo central das ações pedagógicas de modo intencional e sistemático, e não como conteúdo facultativo.

Vejamos a seguir, exemplos de projetos pedagógicos que se dispuseram a abordar a temática da Lei 10.639/03, numa perspectiva de implementação dessa temática na educação

infantil do Município do Rio de Janeiro. O que significa esse trabalho? Quais propostas e concepções subjazem esses fazeres? É o que iremos compreender no capítulo 3.

4. Projetos Pedagógicos Anuais (PPA) e a temática Étnico-Racial

A primeira etapa da pesquisa compreendeu a análise documental de Projetos Pedagógicos Anuais (PPA), no ano de referência de 2015. Antes de expor os resultados dessa análise, faz-se necessário contextualizar a criação desses projetos como instrumento de parâmetro de qualidade das práticas pedagógicas na educação infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Como visto no capítulo anterior, a partir de 2009 vigorou no município do Rio de Janeiro o “Plano de expansão e salto da qualidade”, durante a primeira gestão do então Prefeito Eduardo Paes e da então Secretária de Educação Cláudia Costin. As primeiras medidas no âmbito da educação, já anunciadas como promessa de campanha em 2008, diziam respeito à ampliação do número de vagas em creches do município e à revogação do modelo de progressão continuada, que vigorava desde 2007, do Prefeito anterior, Cesar Maia.

Carrasqueira (2013, p.137) afirma que um dos objetivos da nova gestão, de uma forma geral e não apenas para a educação, foi uma mudança de modelo com enfoque no planejamento estratégico, incluindo o lançamento de um sistema de avaliação externa, a criação de um índice de desempenho com metas e uma política de bonificação de professores, gestores e funcionários.

De acordo com Castro (2009), a década de 1990 configurou-se como um período de progressos na área da avaliação e da produção de informação educacional em nível nacional e local (municipal e estadual). É importante destacar que esse processo aconteceu no Brasil diferentemente de outros países, não só por questões relativas a diferenças socioculturais e históricas, mas pela forma de organização e autonomia política entre os entes federados. Essa organização, denominada pacto federativo, atribui à União a responsabilidade da oferta do ensino superior, e aos estados e municípios a responsabilidade pelas demais etapas de ensino. Essa descentralização político-institucional estimulou a criação e a implantação de políticas de avaliação, acompanhamento e monitoramento também de forma descentralizada, de modo a investigar as realidades e questões locais de cada sistema.

De acordo com Carrasqueira (2013, p.136), a essência desse modelo de nova gestão pública é a criação de um sistema de avaliação educacional que meça a eficiência do serviço prestado, atribuindo metas, mensurando dados e, em alguns casos, bonificando os melhores resultados. A política de bonificação é um tipo de política de responsabilização que se insere

no conjunto de políticas de alto impacto, cujas consequências variam de acordo com o desenho de cada sistema.

O plano estratégico da Prefeitura, divulgado logo no primeiro mês da gestão em 2009, colocou a “aprovação automática” como um problema a ser resolvido e superado. Diante dos números de baixo desempenho dos alunos da Prefeitura no sistema de avaliação nacional, estipulou-se como meta a melhoria desses resultados no IDEB de 2011. A ferramenta de gestão para implementação e acompanhamento dessa meta se configurou no Acordo de Resultados anual, cujos objetivos principais eram

garantir um maior comprometimento de toda a máquina pública municipal com os resultados da Prefeitura, institucionalizar uma nova cultura que privilegie o planejamento com metas claras, motivar a participação dos servidores com um modelo de meritocracia que avalie e premie aqueles que atingirem bons resultados; antecipar problemas e apontar soluções através do acompanhamento formal dos resultados obtidos (CARRASQUEIRA: 2013, p.137).

Percebemos que o governo apresentou como princípios o planejamento, o acompanhamento e a co-responsabilização, cujas ações estavam fundamentadas em prazos, metas, avaliação e premiação. De acordo com Brooke (2008, p.94), define-se política de responsabilização como uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para os professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medidos por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais.

O projeto inicial no Rio de Janeiro tinha como ponto de partida a criação do sistema de avaliação, o desenvolvimento do projeto Escolas do Amanhã e o programa de reforço escolar. O sistema de avaliação compreendia, basicamente, os resultados da Prova Rio, uma avaliação criada no mesmo molde de escala e matriz da Prova Brasil, de modo a permitir a comparação entre os resultados nacional e local; o cálculo do IDE-Rio²³, índice de desenvolvimento da educação no município do Rio de Janeiro, criado em 2010, utilizado também como base para a premiação dos servidores.

De acordo com o Decreto nº. 30.860/09, o prêmio anual de desempenho tem como objetivo recompensar os servidores que conjuguem esforços, com vistas à melhoria da

²³ De acordo com o Decreto 32.416/10, que regulamentou a criação do IDE-Rio, esse índice sintético é composto por dois critérios complementares: o desempenho dos alunos na Prova Rio e o fluxo escolar, calculados numa escala de zero a dez.

qualidade do ensino aprendizagem de seus alunos. O prêmio, em forma de valor monetário, era variável devido à interdependência com alguns critérios para sua concessão, no entanto, o teto máximo de pagamento poderia chegar ao valor total da remuneração mensal dos servidores contemplados. Carrasqueira (2013, p.141) sinaliza como ponto relevante do sistema de metas que não havia número restrito de escolas que pudessem ganhar o bônus, posto que cada escola competia consigo mesma, de modo que o alcance da meta já garantia a premiação, independente dos resultados das demais escolas e da rede como um todo.

Podemos afirmar que a criação do Acordo de Resultados, da Prova Rio e do IDE-Rio gerou muita polêmica entre as escolas, os gestores, professores e funcionários. Se, por um lado, as críticas foram direcionadas para o alcance das metas, visando o prêmio e não a aprendizagem dos alunos; o foco restrito nos resultados da avaliação externa em detrimento das avaliações qualitativas feitas pelos docentes; a veiculação dos resultados e a possibilidade de uma visão hierárquica entre as unidades escolares; a criação de programas que focavam apenas no reforço de alunos com dificuldades; e a criação de cadernos pedagógicos que direcionavam o currículo para os conteúdos das avaliações; entre outros, por outro, se percebeu uma gestão mais “atenada” com a tendência de construção de um sistema próprio de avaliação em consonância com o sistema de avaliação nacional, o estabelecimento de metas por escola como incentivo para reorganização e reestruturação do trabalho pedagógico, além da ampla veiculação de resultados, convidando a sociedade civil para o debate na rede pública municipal.

Ainda que não aprofundemos as discussões sobre a política adotada pelo governo, o fato é que, de acordo com dados da SME (2014, p.5) o Rio de Janeiro implementou uma reforma na política pública, cujas práticas em sala de aula e os métodos de gestão de recursos e pessoas implementados a partir de 2009 resultaram em um avanço no nível de aprendizado, refletido nas notas alcançadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que em 2011, registrou avanço de 22% nos anos finais (6º ao 9º) e de 6% nos anos iniciais (1º ao 5º). Em 2013, o IDEB confirmou essas conquistas, mantendo a média geral de 5,3 nos anos iniciais e 4,4 nos anos finais. Na publicação supramencionada (SME: 2014, p.5), portanto, a Prefeitura encara de forma positiva as ações implementadas, ao passo que conseguiu alcançar as metas iniciais estabelecidas no seu plano de governo.

Na educação infantil, contudo, o Acordo de Resultados precisou ser adaptado para atender às especificidades dessa modalidade de atendimento. A avaliação das crianças na

educação infantil, diferentemente das outras etapas da educação básica, não ocorre por meio de modelos formais, tais como provas e testes, mas por meio de registros, baseados na observação e no acompanhamento do desenvolvimento das crianças. A SME, na publicação intitulada Caderno de Avaliação (2014), orienta que sejam elaborados relatórios individuais e do grupo, considerando critérios inerentes à socialização, participação nas propostas, características pessoais, aos objetivos e habilidades de cada faixa etária expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2010). Dessa forma, o primeiro impasse girou em torno da impossibilidade de aferir um resultado quantitativo, bem como o estabelecimento de um índice de desenvolvimento como o IDEB e o IDE-Rio.

A Secretaria Municipal de Educação, por sua vez, já adotava e fomentava a perspectiva de um trabalho pautado na pedagogia de projetos dentro das unidades de educação infantil. Desta forma, cada unidade escolar, de posse dos documentos oficiais da Rede, possuía autonomia para desenhar, elaborar e colocar em prática seus projetos pedagógicos de acordo com a sua realidade.

O que significa o trabalho com projetos pedagógicos? De acordo com Corsino (2012, p.101), significa uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo. Acredita-se que o trabalho com projetos mobilize e envolva todos os sujeitos para a descoberta de algo novo, para responder a questões e necessidades comuns. Os projetos pedagógicos extrapolam o currículo, à medida que os temas eleitos favorecem o intercâmbio de ideias, conhecimentos e práticas de forma ampla, interdisciplinar e transversal.

Mas o que diferencia um projeto pedagógico do projeto político pedagógico (PPP)? Entendemos o PPP como um documento comparável à identidade teórico- pedagógica de uma instituição escolar, pois nele explicitam-se as “concepções de infância, de homem, de educação, de conhecimento e de cultura fundamentada em referenciais teóricos que se articulam à prática” (CORSINO, 2012, p.108). Além da definição do PPP como modelo de construção, organização e avaliação contínua do trabalho educativo em creches e pré-escolas, Lima e Rego (2017, p.181) mencionam que o PPP contempla os princípios que devem ser considerados pelos profissionais no que tange à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, à organização do atendimento e do trabalho, à rotina com seus tempos, aos espaços e recursos necessários, às relações com as famílias e as comunidades, às finalidades educativas da instituição e à avaliação.

O projeto político pedagógico se efetiva por meio do planejamento da prática pedagógica definida como “processos de socialização de conhecimentos de diferentes grupos humanos nas mais variadas formas de interação com o mundo sócio-material e cultural” (BARBOSA: 2010, p.1). De acordo com Lima e Rego (2017, p.181), trata-se de um processo dinâmico permeado pela história, pela cultura e pelas interações entre os sujeitos, e que precisa ser constantemente planejado e refletido. Emerge, dessa forma, o caráter flexível do planejamento da prática pedagógica, tanto em relação à sua natureza dinâmica, quanto nos diferentes formatos que possa assumir, dentre eles a organização em forma de projetos institucionais de caráter permanente ou projetos de trabalho, com objetivos pontuais, direcionados a alguma temática específica, com etapas e cronograma definidos, envolvendo a participação dos sujeitos também em diferentes configurações: subgrupos dentro da turma, toda turma e/ou todas as turmas da instituição.

Na verdade, o projeto pedagógico e o PPP possuem mais semelhanças do que diferenças, visto que compartilham da natureza democrática de participação e protagonismo dos sujeitos (crianças, educadores, gestores, responsáveis, comunidade) dentro do ambiente escolar, além de se complementarem mutuamente. Assim, entendemos o PPP como a tradução dos pilares do trabalho, enquanto o projeto pedagógico operacionaliza e concretiza em forma de ações esses pressupostos.

Oliveira (2011, p.238) acredita que a organização do currículo da creche e da pré-escola em forma de projetos didáticos é uma tendência cada vez mais frequente e que se fundamenta na importância da criança ter, desde cedo, experiências com os objetos da cultura por meio de atividades diversificadas, explorando temas que irão tecer redes de significações. Vasconcellos e Sarmiento (2007) consideram que a utilização dos projetos e a qualidade dos mesmos estão relacionadas à capacidade de se articular à realidade dos educandos, à essência dos conceitos estudados, aos demais profissionais e à realidade social.

Dessa maneira, as práticas da instituição são construídas de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Por isso, é desejável que os temas surjam das próprias crianças, instigando-as para a pesquisa, para levantar hipóteses, desenvolver o raciocínio e correlações de aprendizagem, de modo a saciar sua curiosidade. Corsino (2012, p.109) corrobora com Oliveira ao afirmar que os projetos devem partir de questões do grupo e das crianças, pois possibilitam o contato com as práticas sociais reais e com o estabelecimento de múltiplas relações, ampliando o conhecimento de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. A

participação das crianças também é reforçada pela DCNEI (BRASIL, 2009) ao considerar que as propostas pedagógicas deem voz às crianças, de maneira a acolher suas formas de significar o mundo. A escuta das crianças, portanto, não está centrada apenas na acolhida dos interesses e questionamentos como surgimento do tema, mas em todos os momentos planejados e negociados, acompanhando todas as etapas desde o início até o final.

É papel dos adultos se posicionarem também como ouvintes, além de assegurarem o cumprimento do planejamento, organizando o ambiente, os materiais e recursos, as atividades estratégicas de desenvolvimento, a observação, os registros das atividades, a organização de todo o material e a exposição de tudo que foi produzido, atuando sempre como mediadores. Tal papel não é simples, tendo em vista que o professor precisa compreender a importância da relação entre a aprendizagem, o desenvolvimento e as interações, refletidas na visão da criança como agente histórico que constitui e se constitui na cultura (LIMA e REGO: 2017, p.180).

Estando as instituições de educação infantil e exclusivas de ensino especial²⁴ familiarizadas com a proposta de trabalho em forma de projeto pedagógico, os Gabinetes da Casa Civil e da Secretária de Educação pensaram, em conjunto, que uma alternativa para avaliar a proposta de trabalho dessas instituições poderia ser por meio de um Projeto Pedagógico Anual (PPA), cujo edital estabeleceria critérios de avaliação em que as escolas concorreriam ao prêmio de bonificação, denominado 14º salário. Como podemos confirmar por meio da entrevista com a Gerente de Educação Infantil à época, Professora Simone Souza.

Entendendo que toda instituição de EI precisa ter um projeto político pedagógico, e que um dos componentes desse projeto é o planejamento anual, a gente sentiu uma necessidade muito grande de fazer com que houvesse um olhar mais criterioso, mais atencioso, mais comprometido para esse projeto político anual (...). O projeto político anual serviu como um retrato do que é feito na realidade nas instituições, porque avaliar o professor não estaria diretamente ligado ao que é oferecido à criança. Avaliar o espaço não estaria diretamente ligado ao que é oferecido à criança. Avaliar um material extremamente teórico não traria a realidade do que a criança vivencia. Então, o meio que a gente conseguiu para chegar mais próximo daquilo que é feito, oportunizado à criança, foi através do planejamento anual. Por isso que ele foi pensado em ser esse instrumento que conseguisse mostrar a qualidade de cada instituição, não uma

²⁴ Além das classes especiais inseridas em unidades escolares, a Rede Municipal possui um quantitativo de unidades de atendimento exclusivo a crianças portadoras de necessidades educacionais especiais.

concorrendo com a outra, mas sim o que cada uma propõe para suas crianças, sua comunidade. Por isso que a estrutura do edital solicita que as unidades falem da sua realidade, para que a gente possa entender como que aquelas práticas dialogam com a necessidade e que foram levantadas por aquele grupo, no coletivo.

A fala da Professora Simone evidencia a necessidade da SME em acompanhar o trabalho que vinha sendo desenvolvido dentro das instituições de Educação Infantil, principalmente mediante o desafio do tamanho da rede e da descentralização desse acompanhamento nos níveis regionais. Embora o PPA tenha sido criado como instrumento para avaliação e possível bonificação, a Gerência de Educação Infantil considerou-o como um instrumento capaz de aproximar o nível central das práticas realizadas no campo, da Gamboa (1ª CRE) a Sepetiba (10ª CRE), da Rocinha (2ª CRE) a Bangu (8ª CRE), de Jacarepaguá (7ª CRE) a Ilha do Governador (11ª CRE), ou seja, percorrendo todas as 11 Coordenadorias Regionais de Educação.

A partir do Decreto nº. 32.718, de 30 de agosto de 2010, instituiu-se o Prêmio Anual de qualidade da Educação a ser concedido aos servidores lotados e em exercício nas unidades da Rede Pública de Ensino Municipal do Rio de Janeiro que prestam atendimento exclusivo na educação infantil e no ensino especial. Nesse decreto evidencia-se o objetivo de “recompensar os servidores que conjugam esforços com vista à melhoria contínua da qualidade dos serviços prestados na área educacional à população carioca” (Diário Oficial: 2010, p.3), trazendo as informações referentes ao projeto pedagógico anual como instrumento de avaliação, as disposições acerca da comissão avaliadora, do edital, dos critérios de seleção, classificação, premiação, e dos prazos para envio do projeto no seu primeiro ano.

Cabe mencionar que o envio do Projeto Pedagógico Anual (PPA), com vistas à apreciação da Comissão avaliadora e posterior premiação, é facultativo. Inclusive, o edital prevê que apenas 30% do total de Creches, Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), e unidades exclusivas de atendimento à educação infantil será objeto de premiação. Desta forma, após a avaliação do conteúdo dos projetos pela comissão, somente seriam premiadas as unidades cuja classificação estivesse dentro desse percentual. Diferentemente do ensino fundamental, em que a escola concorria consigo mesma e o fato de alcançar a meta garantia a premiação, assim, configurou-se uma disputa entre as unidades escolares para alcançar a classificação necessária.

Em seguida, estabeleceu-se a resolução SME nº. 1.095, de 02 de setembro de 2010²⁵, divulgando os critérios para essa avaliação, cujo Anexo II configurou-se no edital que regulamentou todos os elementos componentes dos projetos em relação a sua elaboração, estrutura, desdobramentos, monitoramento e avaliação. A mesma resolução indicou a comissão de avaliação, considerando a participação de 5 representantes da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, não só lotados na SME, mas também em outras secretarias como, por exemplo, Casa Civil, Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência, Coordenadoria de Educação e Instituto Helena Antipoff; 2 representantes do Conselho Municipal de Educação, 2 representantes da Comissão Parceiros da Educação Carioca (leia-se sociedade civil) e 2 representantes de Universidades que ofereçam cursos de graduação em pedagogia ou de Institutos Superiores de Educação, totalizando, assim, 11 membros.

Essa comissão é alterada a cada edição do prêmio, e todas as modificações são republicadas, anualmente, em Diário Oficial, assim como os critérios para seleção e classificação. Embora tenham ocorrido mudanças nos componentes da comissão, ficou resguardado o caráter diverso dos membros, mantendo a preocupação com a representatividade de outras secretarias, setores da sociedade civil e da universidade.

No segundo ano de Prêmio Anual de Qualidade, em meio a muitas polêmicas sobre o uso dos projetos como instrumento de avaliação e as questões relativas à política de bonificação, a Gerência de Educação Infantil, responsável pela operacionalização do processo, percebeu a necessidade de modificar o edital, tornando os critérios mais objetivos, intencionando atender as solicitações do campo nesse sentido. Desta forma, o Anexo II da resolução SME nº. 1.095 teve sua redação alterada no formato da Resolução nº. 1.197, de agosto de 2012. Em relação a esse processo de alteração do edital, a Professora Simone Souza declara que

o edital foi feito numa outra esfera, e, no conviver, no ler, no se apropriar do que vinha do campo atendendo a esse edital, a Gerência foi percebendo, tendo a oportunidade de sugerir mudanças, outros acréscimos, mudanças mesmo, para que esse edital trouxesse cada vez mais a realidade que a gente buscava, saísse da discussão teórica, de uma proposição ideal pra retratar essa prática ao longo do tempo. No manuseio desses projetos, a gente foi fazendo sugestões para que ele ficasse cada vez mais próximo da realidade.

²⁵ As resoluções e editais mencionados aqui se encontram no Anexo.

Portanto, a gerência percebeu a grande discrepância em relação a alguns tópicos específicos do projeto, revelando uma incompreensão do campo ou a possibilidade de não resposta aos itens, o que influenciava na perda de pontos para os projetos. Esse movimento de avaliar o andamento do processo possibilitou que fossem apurados possíveis erros a cada ano, tornando o PPA um instrumento mais próximo da ideia das reais condições de atendimento das instituições. E, assim, modificou-se mais uma vez a redação, através da Resolução nº. 1.285 de 23 de janeiro de 2014. Tal resolução é a que vigora atualmente, salvo outra única modificação, a saber, a inserção do item 3.5. Inclusão/Diversidade, ocorrida em 2015.

Este item é de suma importância, haja vista que se espera que a unidade escolar aponte as concepções que norteiam e orientam o trabalho pedagógico, incluindo os procedimentos e a descrição do atendimento realizado quanto à diversidade, seja ela étnico-racial, regional, socioeconômica, de gênero, para portadores de necessidades educacionais especiais etc. O projeto do ano de 2015, portanto, é emblemático, configurando-se como recorte para nossa pesquisa, pois foi o primeiro ano em que vigorou a modificação supracitada. Sobre o que a Gerência de Educação Infantil procurava encontrar explicitado nesse item, a Professora Simone Souza argumenta que

a questão da diversidade precisa ser encarada como componente curricular. Na verdade, desde que o PPA foi instituído, a gente fazia essa leitura buscando o que deveria vir naturalmente, o que deveria estar expresso neles desde sempre. A omissão falava muito. Não trazer a questão da diversidade, ou ter o tópico da inclusão não tendo as crianças incluídas, falava muito sobre o que a gente precisava investir na formação. Porque nosso trabalho enquanto gerência é atuar na formação desses profissionais, do que estava faltando. Uma vez que você tem um universo de x escolas, x creches e EDIs que não trazem explicitamente um tópico que precisa ser trabalhado no seu currículo, a gente vê a necessidade de colocar expresso um tópico que trouxesse a fala dessa diversidade, pra que ali, pelo menos na redação, naquele momento, fosse pensado sobre isso por quem ainda não estava pensando, contemplando o que a gente acredita que devia vir desde o título até as referências bibliográficas. Eu acredito que a diversidade deveria estar em todo o PPA, mas como ele passou anos sem trazer isso de modo algum, a gente viu que precisava ser provocativo para promover essa mudança, esse pensamento. A gente incluiu um tópico para que fossem colocadas claramente as propostas pra esse tema.

Outros critérios também se configuram como valiosos nesse processo de análise, pois os projetos materializam um ano de trabalho desenvolvido pelas unidades escolares. As

questões relativas à diversidade podem não estar contempladas explicitamente no item de direito, mas podem perpassar outros itens como, por exemplo, 3.2. Estrutura curricular, 4.1. Do planejamento pedagógico anual, e 7. Anexos (registros de relatório dos alunos, comunicação com responsáveis, atas de reuniões, fotos das atividades, dos espaços, das ações e culminâncias). Além disso, as unidades possuem o costume de trabalhar projetos temáticos, muitas vezes relativos a grandes acontecimentos ou datas comemorativas, evidenciando uma tendência a incorporar situações que estejam em evidência social, política e cultural ao cotidiano da Educação Infantil.

No ano de 2015, das 1.527 unidades escolares, 470 configuravam atendimento exclusivo à Educação Infantil, distribuídas regionalmente em 11 Coordenadorias Regionais de Educação. O primeiro recorte, portanto, abrange essas unidades exclusivas (creches e espaços de desenvolvimento infantil). A tabela a seguir demonstra o quantitativo de projetos encaminhados à SME por CRE (Coordenadoria Regional de Educação) no ano de 2015:

Quadro 9 - Coordenadoria de Educação/ Abrangência	Projetos
1ª CRE: Abrange os bairros da Zona Central da Cidade e Zona Portuária	39
2ª CRE: Abrange a Zona Sul e alguns bairros da Zona Norte da área da Tijuca e Adjacências	39
3ª CRE: Abrange bairros da Zona Norte na área do Meier e Grande Méier	39
4ª CRE: Abrange a Zona Norte- Zona da Leopoldina: Bonsucesso, Complexo da Maré, Complexo do Alemão e Complexo da Penha, Vila da Penha até Vigário Geral.	31
5ª CRE: Abrange a área de Madureira, Marechal Hermes, Oswaldo Cruz, Vicente de Carvalho até Bento Ribeiro, Guadalupe e Vila Militar.	25
6ª CRE: Abrange a área de Barros Filho. Pavuna. Irajá. Coelho Neto e Acari.	33
7ª CRE: Abrange a área da Zona Oeste, compreendendo Barra da Tijuca, Recreio dos Bandeirantes e Jacarepaguá.	34
8ª CRE: Abrange a área da Zona Oeste – Grande Bangu, Realengo, Padre Miguel, Senador Camará, Vila Kennedy	35
9ª CRE: Abrange a área da Zona Oeste – Campo Grande, Cosmos, Inhoaíba, Santíssimo	33
10ª CRE: Abrange a área da Zona Oeste – Santa Cruz, Paciência, Sepetiba, Guaratiba	52
11ª CRE: Ilha do Governador	9
TOTAL	369

A partir desse quantitativo, considerando o caráter facultativo, percebemos que apenas 369 unidades entregaram o Projeto Pedagógico Anual do ano de 2015. O trâmite desses projetos consiste na entrega dos projetos lacrados pela direção à Coordenadoria Regional de Educação dentro do prazo previsto no edital. Após recolher todos os projetos, a CRE

encaminha para a Gerência de Educação Infantil, que realiza uma triagem em relação à formatação (observa se todos os itens foram contemplados, quantidade de páginas, fonte etc.). Os projetos que não correspondem ao edital são eliminados, os projetos pré-selecionados são encaminhados para as leituras dos avaliadores, junto a uma tabela matriz de correção. Após a leitura dos dois avaliadores por CRE, há retorno das tabelas matrizes para a GEI, faz-se o cálculo de notas em observância aos critérios, formaliza-se uma tabela final sob a qual incidirá o percentual de 30% sobre a quantidade de projetos enviados por cada CRE e, ao final, a tabela é encaminhada em forma de resolução ao Gabinete do Secretário de Educação para publicação.

Fizemos questão de citar os trâmites do projeto, para compreensão de como foi o trabalho de triagem e leitura realizado. Particularmente tive três experiências interessantes que colaboraram para a realização da pesquisa: enquanto estive na unidade escolar escrevi e concorri por 2 anos consecutivos ao PPA. Uma vez na gerência, participei da triagem dos projetos e, posteriormente, da ação de devolutiva para unidades não contempladas. A devolutiva consistiu numa ação da Gerência de Educação Infantil mediante apelo do campo acerca da avaliação do projeto. A pergunta mais frequente ouvida pela equipe era “Onde que nós erramos?”. Eram selecionados 6 projetos por CRE, cujo critério era a nota mais próxima da nota de corte, ou seja, a proximidade com as unidades contempladas, na tentativa de compreender o que faltou para que o projeto alcançasse o prêmio. A equipe, então, lia os projetos com esse olhar minucioso, tentando captar equívocos, questões recorrentes e que indicassem maior orientação. Foi inclusive por conta desse movimento que as mudanças no edital foram possíveis, pois a observância das lacunas nos indicavam as falhas na comunicação ou no entendimento do que estava formulado para o campo.

Os gestores, acompanhados do professor/representante da educação infantil na CRE, eram convocados para uma reunião em particular, na qual podiam esclarecer dúvidas e colocar suas opiniões sobre todo processo. Embora não fossemos responsáveis diretos pela avaliação dos PPAs, leia-se comissão avaliadora, fazíamos isso indiretamente como uma ação da equipe. Dessa forma, eu estava familiarizada com o instrumento, seus itens, suas regras, sua tabela de avaliação, além de ter desenvolvido um olhar acurado para captar pontos de atenção, equívocos e contradições.

Esse movimento de devolutiva se capilarizou nas Coordenadorias Regionais, por meio de reuniões de formação para todo o grupo de gestores das unidades de educação infantil em

nível regional. Tais reuniões estavam alinhadas com a proposta das reuniões realizadas com os grupos atendidos na GEI, sendo que eram coordenadas e direcionadas pelos interlocutores da educação infantil em cada CRE, de posse do panorama de avaliação de suas instituições. Acreditava-se, dessa maneira, que todos tinham acesso ao retorno das avaliações.

Se por um lado a leitura de 369 projetos significa o emprego de tempo e energia demasiadamente grande, por outro fui instrumentalizada para essa pré-seleção, devido as ações que participei na gerência. Para mim esse trabalho não foi enfadonho. O mais difícil, a meu ver, foi estabelecer para fins desta pesquisa meus próprios critérios, como que colocando uma lupa sobre o olhar acostumado com o manuseio desse material.

Nesse sentido, compreende-se essa etapa da pesquisa como pesquisa documental, que de acordo com Gil (1987, p.74) se refere à análise de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que possam ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. No caso, o PPA configura-se como uma fonte documental de “segunda mão”²⁶, pois já sofreu uma primeira análise, cabendo à pesquisa a reelaboração dos critérios de análise para atendimento aos nossos objetivos.

Segundo Gil (1987, p.74) não existem regras fixas para a realização de pesquisas documentais, no entanto, considera como essenciais os seguintes pontos: a exploração/definição das fontes, a leitura do material, a elaboração de fichas com os aspectos observados, análise das fichas e a conclusão. Cabe explicitar que o acesso aos projetos ocorreu após todo o processo de avaliação do ano em questão e divulgação do resultado final. Há de se considerar, inclusive, que submetemos o projeto para apreciação do setor de pesquisa da Coordenadoria de Educação/SME e só iniciamos as leituras mediante a autorização da pesquisa.

4.1. Das análises dos Projetos Pedagógicos Anuais

A primeira etapa da análise consistiu na leitura dos projetos, buscando perceber a presença da temática étnico-racial nos PPAs, a menção à diversidade, aos conceitos de raça, racismo, preconceito, explicitando ou não o conhecimento sobre a proposta de Lei 10.639/03. Após a leitura dos 369 projetos, selecionamos os projetos que se afinavam com os critérios apresentados acima e chegamos a seguinte distribuição:

²⁶ Termo utilizado por Gil: 1987, 74.

Quadro 10 – Quantitativo de projetos selecionados por CRE	
CRE	Projetos selecionados
1 ^a	11
2 ^a	13
3 ^a	11
4 ^a	10
5 ^a	08
6 ^a	16
7 ^a	15
8 ^a	09
9 ^a	14
10 ^a	17
11 ^a	03
TOTAL	127

Questionamos a Professora Simone Souza, Gerente da Educação Infantil, qual a sua opinião acerca da quantidade de projetos que, de forma geral, contemplaram a mudança do edital no item 3.5 Inclusão/Diversidade e nos demais itens, a saber: 3.2. Estrutura curricular, 4.1. Do planejamento pedagógico anual e 7. Anexos.

Eu avalio sempre o positivo disso. Afinal, 30%, no primeiro ano, conseguem escrever sobre isso. No primeiro ano em que existe essa provocação. Isso já mostra pra GEI o quanto esse tema deve ser trabalhado para que isso vire realidade, que as instituições realmente se apropriem do que a legislação federal fala, do que a legislação municipal fala, do que os documentos municipais falam. São 30% que já conseguiram trazer a lei, apontar um trabalho feito nesse caminho. Vejo isso como positivo para o primeiro ano. Nem sempre a escrita retrata fielmente, e isso é uma angústia da GEI. A gente conhece práticas muito bacanas não muito felizes na escrita, e outras tantas que são interessantes, mas que conseguem escrever de uma forma que dá um brilho muito maior do que aquilo que realmente é feito. Essa consonância ainda não é uma coisa que a rede consiga atingir, não é um privilégio de todas as equipes conseguir traduzir no PPA as suas práticas, mas o principal indicativo disso é o quanto precisa ser trabalhado enquanto rede, enquanto Secretaria Municipal e enquanto Gerência, quanto trabalho precisa ser feito ainda, de novo, mais uma vez, e sempre.

Interessante a destacar na fala da gerente é a percepção positiva de que uma parte dos projetos estava atenta às modificações sugeridas. No entanto, não menciona o efeito contrário, ao qual podemos inferir uma questão: e os projetos que não responderam ao item? A primeira etapa de análise dos PPAs foi a conferência dos itens respondidos, a não resposta implicando na eliminação do projeto. Esse quantitativo somado ao quantitativo de não enviados sinaliza

algo para a Secretaria? Embora não tenha explicitado em sua fala, a Gerência tem uma preocupação com a quantidade de não resposta a um determinado item, uma das razões pelas quais ocorreram as alterações no edital, por exemplo. Ainda assim, acreditamos que existem outras interpretações possíveis como: evidenciar falta de conhecimento, de interlocução com os documentos oficiais, distanciamento entre o que se escreve e como se efetiva, manutenção de concepções já superadas de infância, criança, da natureza e da responsabilidade do trabalho na primeira infância. Sabemos da complexidade dessa resposta, mas buscamos, por meio das entrevistas com as professoras responsáveis pelos projetos, perceber como a temática racial passou a ser objeto dos projetos pedagógicos da equipe, o que pode nos indicar alguma possibilidade de resposta.

No segundo momento de análise dos PPAs tivemos como objetivo a percepção da presença da temática/questões raciais de forma positiva, crítica e articulada aos documentos oficiais (diretrizes nacionais e municipais). Nesse sentido, procurei observar os temas, como se relacionavam com os documentos oficiais conceitualmente, o modo como o planejamento das ações foi organizado, as etapas e atividades previstas, assim como as fotos e registros em anexo.

Em relação às orientações para os anexos do projeto, indicamos que também foram modificadas ao longo do tempo, pois a Gerência de Educação Infantil sugeriu a inserção de uma parte obrigatória que contemplasse um exemplo de planejamento feito pelo professor e um exemplo de relatório coletivo/individual das crianças. Acreditamos que esses registros conseguem transmitir em palavras as experiências cotidianas vivenciadas por adultos e crianças nos espaços. Além disso, as unidades costumam acrescentar registros de comunicação entre responsáveis e a instituição, fotos das culminâncias e etapas do PPA, avaliações do que foi vivido ao longo de um ano de trabalho, entre outros. Embora a avaliação não atribua nota sobre a parte anexa não obrigatória, trata-se de uma parte igualmente rica de informações pela sua capacidade explícita e implícita de materializar as experiências descritas no projeto. O olhar criterioso sobre essa parte do projeto pode revelar incoerências entre a escrita e as vivências, como por exemplo, o projeto citar que não trabalha na perspectiva de datas comemorativas e as fotos dos murais revelarem exatamente o contrário.

Num dado momento, separamos os projetos vencedores do Prêmio Anual de Qualidade como um critério de análise, de modo que chegasse ao número de 01 PPA por Coordenadoria. Desta forma, reduziu-se significativamente a quantidade de unidades. Outro ponto de

diferenciação dessa etapa diz respeito a uma abordagem mais direta à Lei 10.639/03. Elencamos, assim, unidades 08 das 11 Coordenadorias de Educação.

Quadro 11 – Unidades por requisito Diversidade / Prêmio Anual de Qualidade	
1 ^a	Espaço de Desenvolvimento infantil
2 ^a	Creche Municipal
3 ^a	Creche Municipal
4 ^a	Espaço de Desenvolvimento Infantil
5 ^a	
6 ^a	Creche Municipal
7 ^a	Creche Municipal
8 ^a	Espaço de Desenvolvimento Infantil
9 ^a	Espaço de Desenvolvimento Infantil
10 ^a	
11 ^a	

Mediante a lacuna de três coordenadorias, retomamos a leitura dos projetos não contemplados pelo prêmio, cujo olhar privilegiou uma abordagem crítica, valorativa e participativa, em diálogo com a legislação, sem necessariamente mencioná-la, em busca das práticas que caminham na perspectiva de valorização da igualdade racial e da diversidade, em detrimento de uma abordagem superficial, folclorizada ou em cumprimento a uma data comemorativa. Tais aspectos são fatores de maior relevância para a pesquisa do que a condicionalidade ter o projeto premiado. Optamos, portanto, por excluir a condicionalidade para completar o quadro de projetos por Coordenadoria.

Quadro 12 – Total de unidades analisadas	
1 ^a	Espaço de Desenvolvimento infantil
2 ^a	Creche Municipal
3 ^a	Creche Municipal
4 ^a	Espaço de Desenvolvimento Infantil
5 ^a	Espaço de Desenvolvimento Infantil
6 ^a	Creche Municipal
7 ^a	Creche Municipal
8 ^a	Espaço de Desenvolvimento Infantil
9 ^a	Espaço de Desenvolvimento Infantil
10 ^a	Creche Municipal
11 ^a	Espaço de Desenvolvimento Infantil

Essa etapa da pesquisa toma como ponto de partida a definição de um “projeto ideal”, pois, ao elencar tópicos de análise, havia uma expectativa da nossa parte em relação à abordagem da diversidade étnico-racial nos PPAs. O paradigma de projeto ideal se configura como um parâmetro de referência, uma possibilidade de interpretação dos dados em face das orientações dos documentos oficiais para uma educação das relações étnico-raciais na educação infantil.

Quadro 13 - Matriz de “Projeto Ideal”		
Itens do edital	Natureza do item	Parâmetros de avaliação da qualidade segundo uma perspectiva de Educação para as Relações Étnico-Raciais.
PPP e Estrutura Curricular	O PPP e a estrutura curricular indicam as concepções que a equipe da unidade escolar possui em relação ao trabalho pedagógico, compreendendo a responsabilidade dos atores envolvidos, a delimitação da ação de gestores, professores, bem como o entendimento acerca da criança e da importância da família e da comunidade escolar nesse processo.	Nosso objetivo foi perceber a menção ou a referência aos principais documentos da Educação Infantil em nível nacional e regional, bem como a referência à Lei 10.639/03. No caso da Lei 10.639/03, por sua vez, observamos não só o fato de citá-la, mas de interpretá-la e incluí-la no tópico seguinte, por meio do planejamento. Isto significa que percebemos em alguns projetos a não inclusão do texto de referências formais à Lei, mas sua incorporação como elementos das ações desenvolvidas pelas instituições.
Planejamento do PPA	O planejamento do PPA é o momento “pulo do gato” dos projetos, no qual a desenvoltura para promover a interface entre as concepções teóricas do PPP, a estrutura curricular e as ações a serem desenvolvidas no projeto faz toda a diferença.	Aqui indicamos três itens: não contempla, contempla superficialmente e contempla. Nesse sentido, não contemplar significa não ampliar a discussão no planejamento, contemplar superficialmente significa citar, enquanto contemplar significa empreender além da citação, acrescentando outras referências.
Item Inclusão/Diversidade	Quando esse item no edital como inclusão, era interpretado pelo campo como espaço para falar apenas das ações em relação aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE). Com a mudança do edital, procurou-se instigar a interpretação para a questão da diversidade para além da perspectiva PNEE, também abordando elementos como a questão étnico-racial, de gênero, de religiosidade, questões particulares da própria comunidade, entre outras.	Nesse caso, tendo como foco as questões étnico-raciais, utilizei o mesmo parâmetro de contempla, contempla superficialmente e não contempla, relativos ao modo como esses elementos foram citados, reiterando que contemplar superficialmente significa indicar no texto, enquanto contemplar, de forma plena, indica a articulação com o texto aliado a uma proposta de ação desenvolvida pela unidade escolar e seus sujeitos.
Anexos	Esse item é capaz de materializar as experiências vivenciadas em todo o processo dos projetos. Ao instituir a obrigatoriedade de anexar um planejamento feito pelo professor e um modelo de relatório do aluno/do grupo de crianças, espera-se visualizar algumas das atividades planejadas descritas da forma como aconteceram. Em alguns casos o registro é tão significativo que consegue fazer com que o leitor imagine a situação acontecendo, envolvendo as crianças e adultos. Por outro lado, os registros mais comuns utilizados são as fotos, capazes de “comprovar” algumas das experiências. As fotos, inclusive, dizem muito mais do que aparentam, como podem conferir na coluna ao lado.	Tal quesito foi subdividido por fotos, materiais e registros, entendendo registros como os registros escritos (relatórios e planejamentos). Colocamos imageticamente uma grande lupa sobre os anexos, procurando observar o que as escolas pretendiam mostrar e o que de fato revelaram de forma explícita e implícita.

Um projeto ideal, portanto, seria o projeto onde os documentos oficiais fossem todos contemplados, em interface com a prática pedagógica da unidade, explicitada por meio do planejamento do PPA e dos registros das vivências, sem deixar de mencionar a concepção de

diversidade que envolveu todas essas ações. Partindo dessa ficha matriz, organizei o quadro analítico com todos 11 PPAs.

Tabela 14 – Quadro analítico														
Título do Projeto	PPP- Estrutura Curricular				Planejamento			Item 3.5. Inclusão e Diversidade			Anexos			Comentários
	LDB	DCNEI	OCEI	Lei 10.639	NC	CS	C	NC	CS	C	Materiais	Fotos	Registros	
EDI XXX numa Cidade de Maravilhas - O Rio de Janeiro	X		X			X				X	X	X		Projeto com viés de 450 anos da cidade do Rio de Janeiro, traz as matrizes da formação do carioca e dedica um trimestre ao resgate da africanidade carioca, trazendo referências em artes, música, dança e literatura
De lá pra cá, o que nos separa é mar. África, prepare-se, pois iremos encontrar			X	X		X			X		X	X		Explorar a influência africana, conhecer a fauna, flora, recursos naturais e minerais. O elo entre a África e o Brasil, a história e o legado. Cita Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais
Heróis e heroínas do Cotidiano		X	X	X			X			X	X	X	X	O projeto resgatou a história da comunidade em que a creche está inserida, valorizando os heróis do cotidiano, representatividades negras na comunidade.
Meu Brasil, brasileiro: Tecendo uma colcha de retalhos e ressignificando a nossa história			X	X			X		X		X	X		O projeto fala das matrizes que constituem o povo e a cultura brasileira, com a proposta voltada para valorização do pertencimento étnico-cultural
Do Jongo à arte de Romero Britto			X	X			X			X	X	X		Trabalho com a arte na educação infantil, inspirando-se na obra de Romero Britto. Faz diálogo com a história da própria unidade e cita as questões afrobrasileiras como incorporadas ao currículo e todo trabalho desenvolvido na unidade escolar
Rio de Janeiro de muitas cores, sons, formas, sabores e relações		X	X			X			X		X	X		450 anos do Rio de Janeiro valorizando o próprio bairro e suas representatividades. De forma indireta fala do cuidado, valorização estética, representatividade das crianças negras numa comunidade marcada pela violência
Juntos e Misturados		X	X	X		X				X	X	X	X	O trabalho tem como viés as relações interpessoais, o autoconhecimento, a valorização das características pessoais e a convivência "harmônica" com a diversidade. Envolve trabalho com "valores". Desfile da beleza negra, empoderamento, oficina "encrespar, empoderar e resistir"
Vou brincar, contar e criar, deixando minhas marcas nesse lugar!		X	X			X			X		X	X		Valorização da experiência infantil no espaço. Resgate das histórias dos sujeitos sociais, fortalecimento do vínculo com a comunidade escolar. Histórias, personagens, brincadeiras afrobrasileiras trazidas como produtoras de conhecimento e representatividade.
Cores e tons: 450 anos e africanidades no Rio	X	X	X	X			X			X	X	X	X	A cultura afrodescendente norteando as vivências e experiências ao longo do ano. Uso da literatura infantil como base para o trabalho. Apresenta ua variedade de títulos que tratam da diversidade, valorizando o negro enquanto protagonista. Preocupação com a desconstrução de estereótipos.
A hora é agora: vamos viajar na história de Monteiro Lobato, sem demora!	X	X	X	X								X		Sub projeto Africanidades e eu. Atenção para os temas acerca da "pluralidade cultural". Uso de literatura, brinquedos, turbantes e música.
Infância feliz no Rio de Janeiro tem endereço certo: EDI XXX	X		X			X			X			X		Valorização da infância, seu repertório, vivências e experiências. Diversas infâncias, atenção à diversidade. Pontual em novembro, inserção de repertório sobre consciência negra.

LEGENDA: P + número – Projeto/ PPA; LDB - Lei de Diretrizes e Bases; DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; OCEI - Orientações Curriculares para a Educação Infantil - SME; Lei 10.639/03 - Citação da Lei; NC - Não contempla; CS- Contempla Superficialmente; C- Contempla; Materiais - Uso de livros, brinquedos, música, figuras, murais, etc; Fotos - Fotos das atividades com as crianças em que se percebe interação e execução do projeto; Registros - Registros escritos e/ ou relatos da experiência, fala dos alunos e demais envolvidos.

4.2. Das considerações sobre os Projetos Pedagógicos Anuais selecionados

Optamos por manter o anonimato dos nomes das instituições, bem como das Professoras de Educação Infantil²⁷, mesmo tendo autorização da Secretaria e dos docentes para essa divulgação. Em relação aos projetos em si, o anonimato garante que a análise feita sobre eles incorreu especificamente de acordo com os critérios, não incidindo a influência externa de outros fatores, como por exemplo, a localização das unidades, um possível histórico de desenvolvimento anterior pertinente à prática de ações para a educação das relações raciais, as relações entre o sujeito-pesquisador e o sujeito-objeto da pesquisa. Nesse sentido, compreendemos nossa dupla função no momento em que nos predispomos a pesquisar sobre um objeto que é ao mesmo tempo interesse de pesquisa e objeto de trabalho. Nosso objetivo, portanto, foi realizar uma análise crítica de forma a contribuir para produção de conhecimento acerca do instrumento de avaliação e não uma avaliação às unidades escolares em si, haja vista que conhecemos algumas delas devido à natureza das ações que desempenhamos na GEI. Assim, utilizamos como legenda para os projetos a sigla P acompanhada por um número de identificação, que não necessariamente correlaciona o projeto a sua CRE de origem.

O ano de 2015 foi o ano de comemoração dos 450 anos da Cidade do Rio de Janeiro e, por essa razão, a Secretaria de Educação, assim como todos os órgãos da prefeitura da cidade, se mobilizou para promoção de um ano de eventos em homenagem a esse aniversário. Desta forma, 5 projetos caminharam na linha do tema dos 450 anos como norteador para o projeto pedagógico, no entanto, a diferença entre as abordagens demonstra a autonomia na concepção e execução, bem como a criatividade e versatilidade que um único tema pode assumir.

De acordo com Oliveira (2011, p.238) não é incomum a organização de projetos didáticos em torno de temas, ao passo que podem explicitar as relações com o universo infantil ou com as demandas sociais em que os sujeitos estão incluídos. A questão é que por muito tempo foram pensados por adultos temas exclusivamente infantis, que demonstram em certa medida a visão do adulto sobre a criança nessa faixa etária. Dessa maneira, temas como natureza, cores, animais, brincadeiras, desenvolvimento infantil, símbolos infantis e todo um mercado de desenhos animados, representatividades de brinquedos, filmes, conjuntos

²⁷ Identificação de professores por PPA: Projeto 1- Professora I, Projeto 2- Professora K, Projeto 3 – Professora N, Projeto 4- Professora D, Projeto 5- Professora E, Projeto 6- Professora H, Projeto 7- Professora F, Projeto 8- Professora G, Projeto 9- Professora I, Projeto 10 – Professora C, Projeto 11 – Professora B, Participantes do GT ERER-EI – Professoras A, L e M.

musicais, pensados estritamente para a criança pequena são comumente usados. Podemos afirmar que todas as unidades escolares consomem esses produtos e, muitas vezes, julgando adequados às crianças, os utilizam como estratégia e proposta de trabalho.

A temática dos 450 anos da cidade do Rio de Janeiro, por sua vez, inclui os projetos em um amplo campo semântico que incluiu: a história da cidade, dos seus personagens, da participação dos negros na vida, no trabalho, na música, nas artes e demais atividades que imprimem identidade e complementam o “jeito carioca” de ser. Existe a possibilidade de não enveredar para esse lado, omitindo o papel do negro nesse processo? Não só existe como pudemos comprovar na leitura dos 127 projetos. Porém, os projetos selecionados de alguma forma se aproximaram mais de uma postura que contempla e aborda o tema de forma crítica e construtiva.

Enquanto alguns projetos dedicaram-se ao resgate da história da cidade, outros se preocuparam com a cidade atual, alguns elegeram personagens conhecidos, outros elegeram personagens da própria comunidade, fundamentais no próprio processo de criação dos bairros e das unidades escolares; há também o que deram destaque aos pontos turísticos, as belezas naturais, aos estilos musicais, a culinária e aos eventos que se configuram como marca da cidade (o réveillon e o carnaval).

Com base nos mesmos itens do quadro analítico, percebemos questões comuns e divergentes entre os 11 projetos, descritas no quadro a seguir:

Quadro 15- Análise dos PPAs	
Itens do edital	Considerações
PPP e Estrutura Curricular	Todos os projetos citam as OCEIs, consolidando seu papel como instrumento norteador das práticas na Rede Municipal. De forma variável contemplam também a LDB e as DCNEI. Nossa percepção é de que a LDB, as DCNEI e a OCEI são equivalentes, porque foram criadas com base umas nas outras. Porém, o diferencial em citar ou não, demonstra o tempo de discussão das concepções dentro da unidade escolar. Considerando que umas são mais atuais que outras, citar apenas uma visão, delimita em que momento teórico se encontra a escrita da unidade escolar. Abordar todos os documentos significa perceber os avanços das propostas entre eles. Quanto à Lei 10.639/08, percebemos que 7 projetos fizeram menção direta ao seu conteúdo, indicando a leitura e apropriação do mesmo. Por outro lado, a omissão direta à Lei não implica na apropriação da mesma, fato observado nos outros 4 projetos, revelando que elementos da Lei, bem como das Diretrizes e do Plano de Implementação apareceram presentes nas propostas pedagógicas, mesmo quando o tema não era necessariamente sobre a questão racial.
PPA e planejamento	10 projetos contemplaram e/ou contemplaram superficialmente a temática racial nos seus planejamentos e descrição de práticas, exceto 1 dos projetos que teve seu planejamento totalmente direcionado para o tema do seu tema. Essa unidade explicitou na sua estrutura curricular que realiza há alguns anos um subprojeto permanente, intitulado Africanidades. A descrição da ação nos leva a compreender que, independente do projeto anual, a unidade se organiza, geralmente no período da

	<p>Semana da Consciência Negra -20 de Novembro e realiza, por 1 semana, uma ação de valorização da cultura, da história e das referências africanas e afro-brasileiras. Cabe destacar que os projetos que contemplaram integralmente esse quesito foram aqueles que ampliaram a discussão, indicando o uso de outros documentos e materiais como os livros do projeto A cor da Cultura, do CEERT ou as orientações feitas pelo MEC em parceria com a UFSCAR exclusivamente para a educação das relações raciais na educação infantil, contribuindo para a elaboração dos planejamentos.</p>
Inclusão e Diversidade	<p>Esse tópico revelou que 6 projetos contemplaram superficialmente, enquanto 5 corresponderam a perspectiva implementada com a mudança no edital. Essa análise é extremamente complexa, a ponto de que essa simples observação não necessariamente se traduz em uma mudança de concepção. Compreendemos, dessa forma, que algumas unidades mantiveram a escrita do tópico correspondente ao padrão mais observado em todas as edições do PPA, enquanto outros captaram a proposição de mudança do edital como sinônimo de atendimento ao quesito descrito. Dessas 5, apenas 2 conseguiram relacionar essa questão a uma concepção de educação de fato “inclusiva”. Ainda é muito comum a resposta para esse item calcada no discurso de “inclusão como direito de todos e para todos” e/ou a defesa de uma “harmonia e democracia social”, esvaziado de propostas efetivas de ação. O que esse item requer, na verdade, é que as unidades escrevam sobre como a inclusão acontece no cotidiano e não a expressão de frases emblemáticas.</p>
Anexos	<p>Nesse tópico há uma grande incidência do uso de fotos, em detrimento de outros tipos de registros. Como registros escritos, basicamente, encontramos os registros incluídos como elementos obrigatórios (relatórios e planejamentos).</p> <p>As fotos, por sua vez, oportunizam a análise de muito mais do que se pretendia mostrar, basta que analisemos cuidadosamente todos os seus ângulos, o que está em primeiro e em segundo plano. Através das fotos é possível perceber quais materiais estão nas mãos das crianças e quais são de uso exclusivo dos adultos, que bonecas estão dentro dos cestos de brinquedos, que significados expressam os murais da unidade escolar. Podemos exemplificar a seguinte situação: numa foto em que as crianças estavam utilizando turbantes, atentamos para o tipo de material que era feito esse adereço. Essa informação denota a preocupação dos profissionais acerca dos materiais utilizados e da construção de uma representatividade, ao passo que um turbante de papel, por maior adaptação e limitação possível, nos informa sobre o modo como esses valores estão sendo debatidos e apresentados às crianças.</p>

4.2.1. Análise sob a perspectiva da implementação da Lei 10.639/03

No caso da Lei 10.639/03 e a perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais, rechaçamos as manifestações em que a temática apareceu como uma data comemorativa, na crença de que tal abordagem não colabora para o combate à discriminação e aos estigmas, ao contrário, reforça padrões e preconceito. Infelizmente essa ainda é uma realidade, já que, de 127 projetos, apenas 11 se encontram mais próximos do recorte de “projeto ideal” definido previamente. Exceto os 11 selecionados, 116 projetos de alguma forma evidenciaram discrepâncias entre o texto escrito e a proposta de atividade, apresentaram a cultura negra como tema secundário e restrito a uma única atividade, demonstraram uma não preocupação com a seleção de materiais e com a organização do ambiente, o uso de poucos recursos, evidenciando um despreparo com os materiais e com a ação de pesquisa inerente a construção de um projeto pedagógico.

Saitu, Madaleny e Lemos (2016, p. 69) fizeram um estudo que comprova o uso da literatura como recurso no campo da luta antirracista, especialmente demarcando que já existe bastante literatura produzida acerca dessa temática. Como a contação de histórias faz parte da rotina diária dos planejamentos nas salas de Educação Infantil, as crianças desenvolvem desde cedo contato e interesse por histórias infantis, favorecendo estrategicamente que a temática étnico-racial, o debate sobre questões de preconceito, racismo, discriminação, histórias protagonizadas por personagens negros e a construção de referenciais da cultura e da história negra façam parte dos conjuntos de histórias comumente contadas. No entanto, ao analisar os projetos, percebemos uma presença maciça de determinados títulos que vem sendo objeto de reflexão crítica recentemente, alguns com uma proposta já superada, como é o caso do livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, outros com uma linguagem dúbia, na qual o preconceito é o tema central, mas o reforço é negativo, como é o caso do livro *Peppa*; e a reedição oportuna frente ao mercado literário favorável de livros e histórias extremamente preconceituosas, como é o caso do livro *O menino do pastoreio*²⁸.

Dessa forma, ao nos depararmos com o livro *O menino do pastoreio* como um dos elementos do planejamento percebemos uma incoerência entre as concepções teóricas descritas e as ações que foram planejadas e implementadas. Além disso, o uso recorrente de uma mesma bibliografia, já descrita como ultrapassada, denota que não houve investimento com intuito de ampliar as referências e histórias infantis da unidade escolar. Cavalleiro (2001, p.157) reforça que uma educação antirracista requer a busca de material pedagógico alternativo que auxilie e explicita a reflexão sobre a questão racial. Quanto mais vasto e variado esse material for, mais possibilidades de interação e representação poderão ser construídas junto com as crianças. Ademais, o contato com material pedagógico displicente com a valorização da diversidade racial colabora para estruturar em todos os alunos uma falsa ideia de superioridade branca e inferioridade negra, ou ainda, a omissão desse debate oportuniza uma compreensão equivocada da sociedade brasileira.

Percebemos, também, o reforço negativo em torno do uso do lápis preto como tom de pele, referências pejorativas ao cabelo e a outros traços corporais das crianças. Fotos de um desfile da beleza negra, na qual as crianças utilizaram uma peruca *black power* ao invés de

²⁸ A lenda do Menino do Pastoreio, de origem gaúcha, conta história de uma criança negra escravizada que é castigada pelo seu Senhor. A moral da história reforça a ideia do negro servil, que aceita a sua condição de escravizado passivamente. O livro *Peppa*, por sua vez, reforça a padronização do cabelo liso ao se referir negativamente ao cabelo crespo da personagem principal. Tais histórias a mão das crianças, contadas de forma acrítica e descontextualizada, podem contribuir para manutenção de estigmas e para uma naturalização do preconceito enquanto forma de violência.

seus próprios cabelos, o uso de “palha” de aço aludindo ao cabelo crespo, crianças representando negros “escravos” nos teatrinhos sobre a história da Cidade do Rio de Janeiro, entre outros. Um dos projetos, por exemplo, tinha a proposta de que as crianças se fantasiassem com adereços que representavam personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo. No registro em foto percebemos que todos os meninos negros eram Sacis, todas as meninas negras eram a Tia Nastácia, enquanto crianças que não correspondiam diretamente ao tom de pele negra assumiram outros personagens. Não podemos considerar ingenuidade que as crianças fossem direcionadas para os papéis por conta da identificação direta com o tom de pele. Não há problema que a criança se identifique com os dois personagens destacados, desde que seja da própria vontade e por características além da associação personagem/cor da pele. Considerar que desta forma todas as crianças foram “harmonicamente” contempladas e valorizadas é no mínimo acrítico e cômodo. Exemplos como esse indicam as “representações que professores possuem sobre os negros e colaboram para o desenvolvimento de práticas discriminatórias, mesmo que isso ocorra sem que se perceba” (BENTO e JUNIOR: 2011, p.22).

A educação para as relações étnico-raciais, entendida também como uma educação antirracista, apregoa justamente o contrário, ao apoiar-se na concepção de que é preciso oportunizar que as crianças reflitam e questionem papéis pré-determinados, desconstruam e ressignifiquem os lugares destinados a elas, de modo que crianças de todos os tons de pele possam ser Sacis e Tias Nastácias. Segundo Bento (2003) a identidade está fortemente marcada pela relação que estabelecemos com nosso grupo, com o grupo *out-grupo* – o grupo de fora, e particularmente com nosso próprio corpo, em um processo de construção de representações sobre nós e sobre o outro. Sendo o corpo negro representado por estereótipos negativos, inevitavelmente influenciam negativamente o modo como crianças negras se relacionam com seu próprio corpo, o que ocasiona consequentemente a baixa estima, a vergonha, desconforto com o pertencimento racial, auto-rejeição, rejeição de outros sujeitos negros e o processo de branqueamento.

Na construção da própria identidade, Bento e Junior (2011, p. 21) consideram que só é possível desenvolver uma estrutura psíquica harmoniosa mediante a vivência de uma multiplicidade de modos de ser, da possibilidade de entrar em contato com diversas culturas que favoreçam a construção de novas experiências e representações de ser negro, branco, indígena, tendo o próprio corpo como principal instrumento de comunicação, que transmitem e também captam essa gama de representações. Cavalleiro (2001, p. 155) sustenta a premissa

de que uma criança que presencie diariamente a igualdade de tratamento tende a reproduzir esta mesma igualdade nas demais relações que estabelecer.

Nesse sentido, dentre os projetos selecionados, destacamos aqueles que atenderam às nossas expectativas, ao trazer no contexto de suas ações uma preocupação constante com a valorização estética e com a representatividade feminina e masculina presentes na mídia, oferecendo a todas as crianças da comunidade escolar a oportunidade de ampliar e experienciar diferentes papéis. No registro de um aluno, por exemplo, explicitou-se a sua felicidade e surpresa após ter sido eleito pelos colegas como o personagem protagonista de um determinado filme, para além da associação cor de pele/personagem. A escolha de uma criança negra para representar um personagem protagonista, por exemplo, demonstra que as crianças transcenderam nesse caso a questão do tom de pele. A entrevista com a professora desse projeto ainda trouxe outras situações em que as crianças brancas demonstraram o desejo de assumir a identidade negra nas brincadeiras de faz-de-conta, bem como se compararam às representatividades positivas de personagens negros trabalhados durante o projeto.

O fato das crianças se sentirem à vontade para expressar e compartilhar seus sentimentos, desejos, questionamentos e impressões sobre as relações tem profunda conexão com a atmosfera de afetividade, na qual se sentem acolhidas e seguras. De acordo com Cavalleiro (2001, p. 155) a afetividade é imprescindível ao processo de aprendizagem, principalmente quando o cotidiano dá margem à participação positiva da criança negra, auxiliando-a na sua integração e desenvolvimento. Sendo a etapa da primeira infância o período de descoberta e construção identitária, a educação infantil assume o espaço/tempo *locus* desse processo, de modo que a negligência de afeto nesse período provavelmente se traduzirá em dificuldades de relacionamento social na vida adulta.

Ainda em relação ao tema em si, consideramos um maior avanço em alguns projetos que não tinham especificamente a temática dos 450 anos da cidade do Rio de Janeiro, indicando duas possíveis interpretações: a não obviedade em contemplar ou não a temática racial, posto que pertence, em certa medida, ao campo semântico do tema; e o avanço de incorporar essa temática ao projeto político pedagógico, fazendo com que esses conhecimentos circulem, sejam debatidos e valorizados a qualquer tempo, espaço e planejamento dentro do ambiente escolar, o que consideramos como o exercício pleno de uma educação para as relações étnico-raciais. Alguns projetos conseguiram se desprender desse caráter de tema para o projeto ou tema transversal dado às questões raciais, materializados em

ações que envolveram a comunidade, suas histórias, valores, trajetórias, personagens próprios, resgatando e construindo mutuamente o sentimento de pertencimento das crianças, dos responsáveis, dos funcionários, dos professores e gestores.

Cabe mencionarmos o projeto 3, cujo objetivo principal foi o resgate da história da comunidade e a busca pelas representatividades de mulheres negras ao longo dessa trajetória. A pesquisa das crianças, motivadas pelos profissionais, envolveu responsáveis e outros adultos da comunidade, ao passo que conseguiram reconstituir a história da senhora negra, dona da casa que hoje abriga a creche, primeiramente uma “mãe-crecheira” que acabou fazendo do espaço da sua casa uma das primeiras creches comunitárias da região. As histórias vivenciadas nesse espaço ao longo do desenvolvimento do projeto ilustram uma parte da história da educação infantil na nossa cidade, como mencionamos no capítulo anterior. É emocionante perceber que esse espaço nascido no seio da comunidade para atender a demanda da necessidade de atendimento, que sofreu diferentes processos ao longo do tempo (organização comunitária, municipalização, profissionalização dos profissionais etc.) com desafio de manter-se ativo e em pleno funcionamento, de modo que consegue alcançar por meio da sua própria história um prêmio relativo à qualidade do trabalho na educação infantil.

Só o conhecimento da história da educação infantil e suas transformações ao longo do tempo na Cidade do Rio de Janeiro são capazes de dimensionar o que significou para essa comunidade a premiação desse ano. Em relação a essa história e a visão que a sociedade tem da educação infantil pública, a Gerente da Educação Infantil declarou:

eu acho que pensar a nossa história enquanto EI é necessário, porque, historicamente, há 15 anos, a nossa proposta pra essa criança pobre da cidade e para o filho de mãe que trabalhava fora e não tinha com quem ficar (parece que falta algo nessa frase....). A gente vem de uma história extremamente assistencialista, de concepção e de oferta, que por isso acontecia em espaços muito mais dentro das comunidades do que as escolas tradicionais. Com isso, acabava setorizando o atendimento, porque a criança do alto de um morro às vezes até descia pra estudar no asfalto, mas, dificilmente, a criança do asfalto subia o morro pra estudar. Há 15 anos, essa história muda, pela Lei, mas a concepção só começou a ser mudada depois. Hoje a gente se propõe a fazer uma educação de qualidade para as crianças dessa cidade, com prédios equipados para atender toda criança carioca, e não a pobre, desvalida e carente. A criança carioca, que a gente identifica como potência, independente de onde ela mora e da sua condição socioeconômica. A gente vive agora uma demanda da sociedade

que não é só da família pobre, tampouco da mãe que precisa trabalhar. Essa EI de qualidade acaba ampliou a visão da sociedade para a instituição pública, quer dizer, esse é o nosso cenário atual, a EI como um espaço mais democrático e muito mais heterogêneo.

O que a Gerente chamou a atenção, evidencia-se no processo de sorteio das vagas, em que milhares de crianças concorrem basicamente a quantidades de vagas disponíveis para o primeiro grupamento, o berçário, tendo em vista que a taxa de entrada e saída nas demais etapas é bem menor, o que significa que uma vez na rede, as famílias se esforçam para manter a criança dentro do sistema. Outro ponto interessante observado na fala da professora diz respeito ao movimento de manter a criança na creche mais próxima de casa, o que seria natural, porém observa-se uma procura crescente pelos EDIs, haja vista que esse modelo de prédio passou a atrair a população, independente da localização, reforçando a ideia desse espaço como um modelo de atendimento de qualidade. Obviamente, isso é questionável, principalmente se considerarmos que tanto EDIs quanto as creches possuem trabalhos e projetos pedagógicos premiados. No caso dos nossos objetos de análise esse número é equiparável, uma vez que foram contempladas 5 creches e 6 EDIs.

Em relação ao trabalho com questões étnico-raciais na infância, a Gerente argumenta pela ótica dos documentos oficiais, compreendendo essa criança como um sujeito de direitos, ao afirmar que

o compromisso desse trabalho é com a criança e pela criança. A gente não pode pensar em uma educação que descarte o sujeito. Esse sujeito é constituído por toda a história do nosso povo. E a gente está falando de uma discussão sobre como nosso povo se constituiu, sobre como as crianças e a nossa sociedade se constituem e a questão étnico-racial não pode ficar de fora disso! (...) ela está diretamente ligada à constituição desse sujeito. Então, ela precisa ser valorizada, problematizada, e a gente vive em uma sociedade que faz um desserviço. A gente tem uma dívida. O nosso trabalho é muito mais pesado quando a gente fala desse tema, porque a gente tem historicamente um desserviço que foi feito na constituição desse sujeito como negro na nossa cidade. Esse desserviço não ficou no passado, ele é feito cotidianamente, ainda.

Ainda que se compreenda essa questão preocupada com a construção da identidade e com os diferentes saberes que a compõem, ao sinalizar que a sociedade, sob a ótica da hegemonia branca, presta um desserviço ao sujeito negro, reforça por outro lado o compromisso dos educadores no combate a esse desserviço. A fala da professora também nos

chama a atenção, pois, ainda que não nos reconheçamos como negros, não podemos reforçar a ideia de que o racismo e o preconceito atingem apenas a população negra.

Uma educação antirracista pressupõe, então, o caráter combativo e vigilante, combativo no sentido de reconhecimento das mazelas do racismo e assunção do compromisso de “banir do cotidiano escolar todas as atitudes e os comportamentos que protegem, disseminam e mantém relações hierárquicas entre os sujeitos” (CAVALLEIRO: 2001,p.159) e vigilante, na exigência de um esforço reflexivo permanente que não caia nas armadilhas de difusão de visões estereotipadas e preconceituosas em relação não só aos sujeitos negros, mas a todos os grupos sociais estigmatizados, mesmo quando o nosso discurso aparenta ser a favor deles.

4.3. Críticas aos Projetos Pedagógicos Anuais

Como política de premiação, o PPA foi alvo de muitas críticas e questionamentos por parte dos gestores da Educação Infantil. Procuraremos explicitar as queixas mais frequentes correlacionadas às respostas da Gerente da Educação Infantil e a análise realizada nessa etapa do projeto. A primeira questão se refere à concepção de que o corte de 30% na premiação seria uma medida injusta primeiramente por considerarem tal medida desigualquando comparada à premiação “sem limites” do Ensino Fundamental.

O corte é totalmente injusto. Estamos falando de um corte que vem em efeito cascata do que o ensino fundamental apresenta (...) Se fossemos analisar o PPA como uma ferramenta que é legítima para o que ele se propõe, que é premiar a qualidade (...) percebemos entre o primeiro e último ano de leitura do PPA, houve um crescimento absurdo! Esse crescimento é da EI em termos de escrita, da organização de seus projetos, das propostas para as crianças. Só que, o que é trazido como corte é um espelho do que o fundamental atingiu enquanto IDEB. Então, eu também acho extremamente injusto, o corte não é a nossa realidade (...) é o espelhamento da política de resultados do ensino fundamental.

Nesse sentido, a professora indica que o objetivo de premiação para o qual o PPA foi pensado transcendeu e se configurou enquanto amadurecimento da prática pedagógica das unidades escolares. Para as unidades que ainda não trabalhavam com a perspectiva de projetos didáticos ou não compreendiam como poderiam organizar melhor as suas vivências e experiências, o edital do PPA configurou-se como uma espécie de espinha dorsal,

evidenciando os aspectos fundamentais que deveriam ser desenvolvidos no âmbito desse trabalho.

A gente só pensou no PPA porque vimos nele uma potência para atingirmos uma melhoria dessa qualidade. Da qualidade do que é proposto para as crianças, do que é proposto enquanto formação dos profissionais que ali estão, do que é a proposta em termos de supervisão do espaço interno e externo. Todas as faces e relações foram potencializadas nos diferentes níveis, central, regional, micro área, unidade escolar e comunidade, qualificados pela escrita desse PPA. Nosso objetivo maior era que cada instituição se visse, se percebesse e conseguisse traçar os caminhos que precisavam ser percorridos para atingir essa qualidade. Alguns ganharam prêmio em dinheiro, todos ganharam com essa experiência.

De fato, essa dimensão da experiência aparecerá mais fortemente e será ampliada na perspectiva dos professores entrevistados, todos envolvidas na concepção e na construção dos PPAs em suas unidades.

Outra polêmica girou em torno da publicação dos ganhadores sem que se revelassem as notas, o que ajudou a criar uma ideia de “elite” da educação infantil, na qual o grupo vencedor inevitavelmente se destacou dos não contemplados, incidindo a reboque críticas sobre a transparência da avaliação e dos pedidos para emissão das notas e /ou pareceres que ajudassem às instituições a interpretar os seus resultados, contribuindo, assim, para o que a Professora Simone citou acima como processo e de amadurecimento, reavaliação e mudanças para os próximos projetos.

Eu acho legítima a frustração, mas o processo não se resume a avaliar, publicar aqueles que são premiados em D.O., e fazer o pagamento. Esse processo continua quando a gente recorta uma amostra dos projetos que não foram premiados e propõe, por exemplo, uma consultoria com essas diretoras (...) para mostrar o porquê de o PPA dela não ter sido premiado, o que estava faltando, o que estava equivocado, o que, em termos de prática, precisava ser revisto, não no projeto, mas nas propostas pedagógicas daquela instituição para aquela comunidade, onde aquela instituição precisava avançar. E, ao longo de todos esses anos, muitas instituições que participaram desse processo (...) foram consideradas no ano seguinte as melhores da rede. Além da premiação do grupo, a gestora foi premiada como melhor da rede. Isso mostra que, quando as pessoas se abrem pra ouvir onde elas podem avançar (...) com o seu grupo, porque a gente acredita que esse é um trabalho coletivo, a gente alcança muito mais do que planejou para essa proposta. Esse exemplo é muito

simbólico, foi em 2015 mesmo. Podemos avançar sempre, elas enquanto instituição, a gente enquanto gerência.

A partir dessa fala, lembramo-nos de mencionar que além do prêmio que os funcionários recebiam em dinheiro, a diretora do projeto número 1 da Rede Municipal naquele ano recebia uma viagem para Nova York em comitiva com os gestores das unidades de Ensino Fundamental e exclusivas de Educação Especial. Diante de um prêmio como esse não é difícil compreender o motivo de gerar tantas expectativas e polêmicas, pertinentes claro, mas também passíveis de interpretações subjetivas, não só direcionadas aos padrões e critérios de avaliação.

A dimensão simbólica de ganhar ou não o prêmio representava dois efeitos distintos: alegria e “status” para os contemplados, cuja repercussão fez com que gestoras afixassem faixas para anunciar que eram unidades premiadas. Além disso, a prefeitura enviava para essas unidades placas condecorativas de acrílico que deveriam ser afixadas em local visível, muitas afixadas nas primeiras paredes das instituições, exibidas com muito orgulho pela gestão, pela equipe e pelos responsáveis, o que gerou frustração e incredulidade por parte dos não contemplados, fazendo com que algumas equipes desistissem de concorrer ao prêmio. Dessa forma, podemos interpretar que dentre as 91 unidades que se omitiram no ano de 2015, algumas o fizeram intencionalmente, descrentes do processo. Tal efeito tem profícua relação com a política de responsabilização, na qual a não premiação e desistência na participação do processo configura-se como consequência negativa. De acordo com Brooke (2008, p. 107) perde-se a capacidade de diagnóstico do instrumento de avaliação ofuscada pelos benefícios a que está associada, nesse caso traduzida em forma de remuneração financeira, placa condecorativa e viagem.

Cunha, Barbosa e Fernandes (2015, p.413) reforçam que é também consequência dessa política de alto impacto a desarticulação do PPP (no caso PPA) como instrumento privilegiado para o fortalecimento da identidade e da autonomia da escola, subjugando-o a uma esfera secundarizada na qual a sua construção se distancia da realidade escolar em favor da lógica de resultados. Vemos, portanto, que muitos projetos se preocupam não em traduzir seu cotidiano, mas em contemplar aquilo que elas acham que “a Secretaria quer ver e ouvir”. Nesse sentido, o esforço de um trabalho coletivo no interior da instituição pode se tornar esvaziado de sentido pela pressão externa exercida pela política de avaliação em larga escala, um retrato distante da qualidade efetiva das propostas e das vivências. No próximo capítulo

mencionaremos a entrevista com um Professor de Educação Infantil que remonta ao exato momento em que a equipe decidiu não mais participar do processo do PPA.

Por outro lado, um aspecto extremamente relevante da fala da Professora Simone nos remete a um processo de formação que ocorreu em mão dupla, uma vez que a gerência ouviu mais atentamente as dúvidas do campo, por meio das devolutivas, e também utilizou essas informações para rever seu próprio planejamento em relação as suas ações, perceptível no seguinte trecho da entrevista:

Muitas vezes, pela leitura do PPA, a gente se via ali naquelas proposições, pro bem e pro mal. A gente sentia uma angústia tão grande que a gente passava a visitar mais as unidades, trazíamos não só a gestora, mas a professora, a PA (Professora Articuladora) para outras ações de formação que a gente oferecia, além da consultoria. A gente, enquanto gerência, percebe isso, e o campo também percebe. O campo acaba olhando lateralmente: “aquela minha vizinha ganha todos os anos, o que da prática dela está sendo bem sucedido e que na minha não está?” O campo ainda tem esse poder de olhar os seus pares. “O que eu posso melhorar, no que eu posso ajudar o meu colega?” Já vivemos casos de instituições que são abordadas por outras, “Leia aqui o meu projeto e me diga onde eu posso melhorar...” A gestora não levou à GEI, não levou pra CRE. Ela levou para a sua colega, que está naquela reunião, ao lado dela. Esse olhar na lateral, vertical, horizontal empodera, na verdade. Muitas vezes, o seu colega vai conseguir te mostrar e te provocar de uma forma muito mais verdadeira do que uma pessoa que foi uma vez fazer uma visita (...) E, ao longo desses anos em que o PPA é esse instrumento, a gente viveu momentos de formação de gestor por uma consultora, momentos em que a consultoria foi encaminhada pela equipe da gerência, momentos em que as primeiras colocadas de cada CRE faziam reuniões com seus pares, enfim, a gente também não acredita num caminho único de formação. O edital existe, mas é um ponto de todo o processo (...) Ele vem de um processo formativo que o antecede, e depois serve para dar continuidade, que não acaba naquele ano, e que a gente vai também aprendendo com ele. Não é só o campo, não é só a escola que precisa aperfeiçoar.

No primeiro ano do PPA, a gerência tinha o suporte de técnico- acadêmico em forma de consultoria para a implementação dessa política. Tal consultoria era extensiva a todas as ações da gerência, principalmente relacionadas à construção dos documentos norteadores do trabalho pedagógico na educação infantil do município e ao desenvolvimento do projeto de parâmetros de qualidade dos espaços.

Para finalizar, faz-se necessário destacar dois pontos de extrema valia: a perspectiva de implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil e as ações-piloto da GEI que se definiram com mais força a partir do ano de 2015. Como mencionamos no capítulo anterior, o movimento da Secretaria de Educação por meio do Programa Rio Escola Sem Preconceito compreendeu a criação de um grupo de trabalho com o objetivo de produzir um documento acerca da Lei 11.645/08. Esse documento teve um artigo específico sobre o trabalho da Educação Infantil, escrito pela Professora Simone Souza em parceria com a Professora Márcia Gil, ambas, à época, integrantes da equipe da educação infantil na Coordenadoria de Educação. A professora Simone, portanto, nos conta como ocorreu esse trabalho.

Em 2008, a SME lançou um documento trazendo a questão da diversidade em diálogo com a Lei. Em um primeiro momento, a EI ficou de fora dessa elaboração. A gente, enquanto departamento, na época, foi solicitar que houvesse um capítulo específico para tratar da primeira infância, pra falar da EI. O que a gente ouvia sempre é que a EI ficou de fora porque a Lei só tratava do ensino fundamental, e a gente fez todo um processo, uma discussão, de que a nossa rede precisava, independente do que a Lei Federal trouxesse explicitamente, e logo depois a gente teve as diretrizes nacionais, evidenciando que a nossa rede precisava ocupar esse espaço. A gente conseguiu escrever esse documento, participar desse GT, fazer parte de todo o movimento de formação mesmo, porque não foi só escrever o documento e ele estar pronto, foi preciso um grande estudo, com grandes nomes na temática, tanto indígena, quanto negra, aqui no Rio de Janeiro, e de outros lugares também. Fomos estudar para elaborar este documento, que recebeu o nome de Entre Crianças e Infâncias: Discutindo a Diversidade Étnico-Racial na Educação Infantil. Para mim foi um processo muito bacana, porque foi além da publicação dele, foi o início de vários movimentos de formação, de reunião, de seminário, pra que fosse implementado. Todos os outros cadernos da Educação Infantil a partir de 2010, falando como gerente, trazem a questão da diversidade mais presente ao longo do documento. Não existe um capítulo nas orientações curriculares que expresse a questão da diversidade étnico-racial, mas a gente entende que essa diversidade está presente em todo o documento, como precisa ser. Nas ilustrações, nas fotos... a gente não tem um negro na foto do capítulo que falaria de diversidade, a gente tem o negro ilustrando o todo, Indígenas ilustrando todo o documento. A criança cadeirante falando, por exemplo, de dança em um capítulo. Ela não vai estar quando falarmos de inclusão, ela já está incluída. A gente traz a diversidade presente, dialogando com todos os documentos que elaboramos (...) Mas percebemos que a aplicação da Lei ainda precisava ser de uma forma mais sistemática. Em 2015, a gente abre um momento de formação

que traz toda a rede, que é a Jornada Pedagógica da EI. Toda a rede para pra pensar por uma semana nas questões que são importantes na EI, e a gente abre um dos temas como o debate sobre a questão étnico-racial. A partir daí, a gente viu as potências que a gente tinha no campo, com professores, agentes da EI, profissionais que atuam na CRE, na direção, na gestão (...) vimos que era preciso revisitar o documento escrito em 2008, pra que ele trouxesse todas as mudanças legais no cenário nacional e para que fosse mais efetivamente apropriado pelo campo. A gente, a partir desse movimento de 2015, percebeu parceiros que também tinham essa vontade, no campo, pra realização desse trabalho de reescrita, e revisão do documento da EI.

Igualmente, percebemos que a participação da educação infantil, mais uma vez, não era a prioridade para a construção do documento da Secretaria Municipal de Educação, evidenciando que o movimento partiu dos profissionais do departamento de educação infantil²⁹, na tentativa de se inserirem na pauta das discussões. Foi preciso argumentação e perspicácia para a participação no GT, ao pleitearem espaço na publicação e em todo o processo.

Ora, mesmo intrinsecamente relacionados com esse objeto de estudo, não podemos nos furtar ao debate em relação ao momento em que a rede se articula para atender a demanda da Lei 11645/08. Considerando que a Lei 10639/03 já possuía 5 anos de existência, por que a rede levou 5 anos para discutir essa temática? Pressupomos que houve um movimento simultâneo de dimensões de natureza ampla/ ideológica e pontual/política, perceptíveis ao longo de toda a trajetória dos movimentos sociais pela luta por seus direitos. A promulgação da Lei 11645/08 reforçou o debate acerca da alteração da LDB 9394/96 pela Lei 10639/03, exigindo e/ou pressionando politicamente o posicionamento das estâncias educativas federais, estaduais e municipais. Dessa forma, consideramos que a ação da Secretaria Municipal nesse momento de 2008 configurou-se como pontual e política, de modo a responder os questionamentos referentes a demanda das implementações dessas leis.

Por outro lado, consideramos uma ação ampla/ ideológica aquela desempenhada pelos sujeitos mobilizados em torno do debate permanente, de modo a aproveitarem-se das “brechas, portas, janelas e basculantes” para se posicionarem e garantirem representatividade nos espaços de fala, de escuta e de participação. Essa mobilização acontece na GEI, mais uma vez, quando as professoras da própria equipe conseguem sugerir a temática como

²⁹ Em 2008, a Gerência de Educação Infantil era denominada como Departamento de Educação Infantil (DEI).

planejamento de um dos programas da Jornada Pedagógica da Educação Infantil (JPEI) no ano de 2015, o que desencadeou a seguir a participação dos professores na jornada, que serviu também como vitrine para exposição de práticas antirracistas nas unidades escolares; o “descobrimento” da potência do trabalho desenvolvido por esses professores; a criação do GT de Diversidade Étnico-Racial na Educação Infantil com a participação desses docentes; o projeto de reescrita do documento da educação infantil, atualizando-o às concepções mais recentes de educação para relações étnico-raciais e a mudança no edital dos PPAs, conseqüentemente traduzida nos projetos que acabamos de analisar.

A seguir, abordaremos a próxima etapa da pesquisa que consistiu na identificação e realização de entrevistas semi-estruturadas com Professores de Educação Infantil das unidades selecionadas, e posterior análise das entrevistas em relação aos PPAs.

5. Análise das entrevistas: quem são e o que dizem os Professores de Educação Infantil?

Segundo Minayo (2009, p. 21) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Tais fenômenos são entendidos como parte da realidade social, cujo universo de relações, representatividades e intencionalidade se apresentam ao pesquisador como objeto de pesquisa. Para a autora, esse objeto é “essencialmente qualitativo”, histórico, intrínseca e explicitamente ideológico, na qual a relação entre o pesquisador e o campo de estudos se estabelece definitivamente, evidenciando, portanto, a existência de uma identidade entre o sujeito e o objeto. Desta forma, a escolha da metodologia configura-se como meio pelo qual essa identidade será retratada. Fazemos essa referência à pesquisa qualitativa, nesse momento para demarcar a realização das entrevistas como desafio, no sentido de que a técnica envolve a inter-relação com esse objeto –sujeito.

Minayo (2009, p. 13) afirma que a pesquisa na área das Ciências Sociais lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, faixa etária ou qualquer outro motivo têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos. Não por acaso, o nosso recorte de entrevistados incidiu sobre professores de educação infantil, cujo perfil correspondesse ao engajamento e/ou interesse pelo debate das relações étnico-raciais, pressupondo que esses profissionais ampliariam o debate do ponto de vista da sua experiência nesse processo, contribuindo com suas percepções, além da nossa preocupação com as vozes e as representatividades no espaço escolar.

Para essa etapa da pesquisa, optamos pela técnica da entrevista semiestruturada. Segundo Minayo (2009), a entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, com o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e a abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes, com vistas a este objetivo. As entrevistas, ainda, podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua organização. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada caracteriza-se pela combinação de perguntas fechadas e

abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema sem se prender a indagação formulada (MINAYO: 2009, p.64).

A entrevista, encarada como fonte de informação, pode nos fornecer dados primários e secundários de duas naturezas: as que dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes e as que se referem a uma informação diretamente construída no diálogo com o indivíduo entrevistado, expressando a reflexão do sujeito sobre a realidade que vivencia. Rocha, Daher e Sant'ana (2004, p.2) por sua vez, enfatizam que a entrevista não pode ser compreendida como mero instrumento de coleta de informações, posto que se trata de um dispositivo de produção de textos a partir de uma ótica discursiva – produção situada sócio-historicamente definido por uma dada configuração enunciativa que a singulariza. Ainda assim, cabe salientar que o texto produzido se trata de uma impressão do sujeito sobre os fatos da pesquisa (LIMA: 2016, p.34).

Considerando o exposto, nos preocupamos em construir um roteiro para as entrevistas que respondesse aos objetivos específicos da pesquisa, a saber:

- Identificar e analisar práticas pedagógicas consideradas exitosas acerca da temática étnico-racial, pelo viés da avaliação dos projetos pedagógicos;
- Revelar professores de educação infantil considerados por seus pares como “engajados” e/ou multiplicadores do trabalho com a diversidade nas unidades escolares que atuam, observando as suas motivações para o desenvolvimento deste trabalho;
- Analisar como os conhecimentos que esses professores possuem sobre diversidade étnico-racial e educação infantil se desdobram em suas práticas pedagógicas;
- Conhecer e analisar em que momentos de sua trajetória e em que espaços (formais ou não formais) os profissionais construíram uma atuação mais atenta à diversidade étnico-racial;
- Conhecer e analisar as impressões dos professores sobre a apropriação das orientações da rede municipal e da política pública no que se refere às questões étnico-raciais.

Para tal, consideramos as impressões dos entrevistados sobre o trabalho na perspectiva de Projeto Pedagógico Anual (PPA), estabelecendo uma correlação entre a análise dos projetos e a sua efetivação. O roteiro³⁰ foi elaborado visando principalmente estabelecer um perfil pessoal e de atuação profissional e as impressões sobre a implementação da Lei

³⁰ Disponível no Anexo B – p.197

10.639/03. O conjunto de 24 perguntas foi categorizado nos seguintes eixos: Características pessoais, Formação Acadêmica e Trajetória Profissional, Dinâmica do Trabalho Pedagógico e do Projeto Pedagógico Anual, Cotidiano da Sala de Aula, Infraestrutura e Materiais Pedagógicos, Dinâmica do trabalho institucional e Percepção da Política Pública.

A partir desses eixos, apresentaremos as informações coletadas nas entrevistas. A pesquisa incluiu 14 entrevistados, sendo 11 professores relacionados aos 11 Projetos Pedagógicos Anuais (PPA) e 3 professores que participaram do Grupo de Trabalho sobre Diversidade Étnico-Racial na GEI/SME.

5.1. O contexto das entrevistas

Após a leitura e análise dos Projetos Pedagógicos Anuais (PPA), realizamos uma lista com os nomes das unidades escolares escolhidas, nomes dos gestores e telefones. Estas informações são de fácil acesso aos cidadãos pelo portal da SME/ cartela escolar, no qual constam os dados de todas as unidades escolares da rede municipal. De posse dessas informações, telefonamos para as unidades e conversamos com os gestores, de modo a explicar os objetivos da pesquisa e solicitando que indicassem os professores que contemplassem nas suas práticas aspectos da Lei 10.639/03 e/ou demonstrassem envolvimento com a temática da diversidade étnico-racial.

Dos 11 gestores contatados, 10 foram extremamente solícitos, dois deles inclusive oferecendo o espaço da unidade escolar para a realização da entrevista. Além disso, os gestores consultaram previamente os profissionais, repassando o convite e a proposta da pesquisa, de modo a facilitar o acesso e o contato. Apenas 1 se recusou a participar da pesquisa e fornecer o contato do professor de sua unidade, talvez por receio que a entrevista implicasse em algum tipo de avaliação do projeto desenvolvido pela unidade, o que nos levou a buscar outra unidade para manter o critério inicial de contemplar 1 projeto e 1 professor por Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Conseguimos, portanto, o contato de uma professora correspondente ao perfil na mesma CRE, descartando o contato com a unidade escolar da qual analisamos o projeto. Não sabemos explicitar o motivo da recusa da diretora, haja vista que seguimos o mesmo protocolo de contato com todas as unidades, haja vista que nos disponibilizamos a enviar o projeto de pesquisa, o roteiro de entrevista, a autorização do Comitê de Ética e demais trâmites legais, porém a diretora não se mostrou confortável, pediu outra série de informações irrelevantes e um protocolo que não é comum. Ainda tentamos

contato via Coordenadoria Regional de Educação, mas a percepção de que demandaria um trabalho a mais, nos fez optar pela substituição.

De acordo com Zago (2002, p.298) o local é uma condição importante na produção dos dados, podendo facilitar ou produzir constrangimentos. Os efeitos dessa escolha serão certamente distintos se o encontro ocorrer na casa do informante, na escola ou no seu local de trabalho. Por isso, nos dispusemos a encontrar os entrevistados nos locais de sua preferência, de modo a se sentirem confortáveis com a dinâmica da entrevista e não sofrerem uma alteração em suas rotinas. Desta forma, os encontros aconteceram de modo bastante diversificado: na casa do entrevistado, no shopping, na unidade escolar, numa livraria e, após algumas dificuldades, via Skype. Cabe informar que todo material coletado/gravado foi transcrito e submetido aos participantes, que após legitimarem as informações, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A duração média das entrevistas foi de 1 hora e 20 minutos. As entrevistas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2017.

5.2. Perfil: As Professoras de Educação Infantil que vimos de perto

Numa alusão ao trabalho de Gomes (1995), percebemos que o desejo de ouvir as professoras de educação infantil nos motivou todo o tempo. Professoras sim, pois embora não tivéssemos delimitado o gênero dos entrevistados, não nos surpreende esse fato, visto que no universo de 15.178 professores que atuam na educação infantil do município, 14.439 correspondem ao gênero feminino e 739 ao gênero masculino (INEP, 2016).

As professoras possuem entre 27 e 46 anos de idade, todas cursaram ensino superior, em sua maioria em universidades públicas, com maior destaque para o curso de Pedagogia, aparecendo também licenciaturas em Letras e História. 12 professoras possuem curso de pós-graduação lato sensu em áreas específicas, com maior incidência em especialização voltada para a docência na educação infantil, a docência na educação básica e a gestão educacional. Da formação específica sobre relações étnico-raciais, três professoras mencionam terem cursado disciplinas eletivas e obrigatórias durante as graduações de Pedagogia e de História. Quatro professoras cursaram pós-graduação lato sensu na temática, nos cursos Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB- UFF) e Relações Étnico-Raciais e Educação (CEFET/ RJ). Uma professora cursou o Mestrado em Educação pela UNIRIO e duas professoras cursam o Mestrado em Relações Étnico-Raciais no CEFET-RJ, e o curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

O tempo de atuação na rede municipal varia entre 3 e 6 anos, entretanto, todas possuem experiência total no magistério superior a 10 anos, com atuação em outras redes municipais do Estado do Rio de Janeiro, em escolas particulares e em organizações não governamentais, desempenhando também outros tipos de função dentro das instituições, tais como Orientador Pedagógico, Coordenador Pedagógico, Educador Social e Recriador. Ainda há incidência de duas profissionais que já atuavam na própria rede municipal do Rio de Janeiro, desempenhando a função de Agente de Educação Infantil. De modo geral, constata-se que as professoras entrevistadas possuem grau de formação superior ao nível mínimo estabelecido no concurso, além de contemplarem a perspectiva de continuidade nos estudos, principalmente, na procura por cursos específicos sobre as questões étnico-raciais.

Os dados acima explicitados correspondem a aspectos formais do perfil do grupo. Entretanto, é objetivo da pesquisa investigar as questões pessoais que permeiam a atuação profissional do mesmo. Para tal, utilizaremos como identificação as letras do alfabeto de modo que preservem a privacidade das entrevistadas. A análise das entrevistas indica que existem três perfis interdependentes de atuação frente às questões étnico-raciais, compreendidas como: **1) motivação por experiência individual; 2) experiência a partir da convivência entre pares; e 3) experiência política.**

5.2.1. Motivação por experiência individual

Definimos como perfil da motivação por experiência individual aquele atrelado inicialmente a experiência pessoal de vida das professoras. São professoras que se definem como motivadas ao trabalho com a questão étnico-racial por terem vivenciado situações positivas e negativas ao longo da vida pessoal, trazendo essas experiências para a sua prática em sala. Compreendemos que esse é um perfil inicial, visto que todas as professoras relataram algum tipo de experiência pessoal anterior e exterior ao ambiente escolar, da qual exemplificamos os relatos a seguir:

Professora A - Eu trabalho com isso baseada na minha vivência, na minha experiência. Esse trabalho sempre foi feito com muita naturalidade, porque eu sou de Salvador, então a minha experiência, minha vivência é desde criança. Nunca vi como algo especial, mas sim como algo natural, comum, sempre esteve presente na minha vida, na infância, na adolescência e na parte adulta também.

Professora B- Acho que não tem como não lidar com isso com o grupo que a gente recebe, com as diferenças, não só físicas, mas

culturais, sociais, então não tem como não esbarrar nisso. Não, não tenho formação específica, mas quando eu atuava numa creche institucional nós tínhamos uma equipe técnica, que era uma equipe interdisciplinar, que atuava junto com a gente (...) e de alguma forma nos inclinavam para vários assuntos (...) entre eles tinha esse eixo da diversidade. Isso também tem a ver com minha história, minha infância, o papel dos professores na minha formação. Vivenciei uma experiência na infância assim, teve uma apresentação de final de ano, onde eu ensaiei o período todo pra participar de uma peça. Eu havia sido dama de honra e fui com meu vestido, eu havia estudado, sabia toda a fala, treinava, ensaiava aquilo e no dia a professora me deixou dentro do camarim e falou assim: “Espera um pouquinho que eu já venho te buscar”, e eu fiquei lá trás de calcinha, esperando no camarim, enquanto eu estava lá eu ouvi a outra pessoa falando tudo o que eu tinha ensaiado, e essa professora em questão colocou uma outra menina de olho verde, cabelo liso, com meu vestido, para falar a minha fala, e depois disso eu emudeci, fui uma criança que não participei de caipira, não participei de nada, de fantasia, nada, eu só ficava calada, muito introspectiva, por causa dessa vivência, que eu não posso dizer pra você que foi uma tendência racista, que foi um posicionamento racista, não sei, mas pra mim foi muito claro que eu fiquei lá porque era a negra, a mulata, de cabelo crespo e a outra era bonitinha, branquinha que foi com meu vestido. Isso me marcou, me travou.

Professora C- São resquícios da infância, a vida inteira eu estudei em escola pública (...) eu fui chamada todos os dias de “Bombril”, que meu cabelo sempre foi muito crespo e o corte que minha mãe fazia não era muito favorável, posso dizer assim, era “Chitãozinho e Xororó”, então todo mundo ria. Eu também não tinha um dente, até hoje eu estou em tratamento, eu perdi o dente eu tinha 6 anos, então eu fui muito caçoada na escola (emocionada), não tinha dinheiro pra colocar o dente, não tinha dinheiro pra cuidar do cabelo, não tinha creme direito (...) isso dói muito, é minha história né. Não só ancestralidade, porque pega a nossa origem.

Essas professoras trazem as vivências pessoais como ponto motivador do trabalho com a diversidade. A vivência da professora A diferencia-se de qualquer outra professora entrevistada por ela ser natural da cidade de Salvador e ter tido contato positivo com referências africanas e afro-brasileiras desde a infância, a qual ela atribui certa naturalidade. Diferentemente das outras duas professoras, cujos relatos demonstram que a sensibilidade para o trato com as questões étnico-raciais está intimamente relacionada com as situações de constrangimento, preconceito e discriminação sofridas por elas. Nesses casos, percebemos que a experiência de vida, numa perspectiva afetiva, determina a atuação dessas profissionais.

É partir dessa perspectiva que elas se preocupam em realizar algum tipo de abordagem sobre a diversidade com suas turmas. No entanto, essa postura mostra-se demasiadamente pontual, no sentido que as professoras apontam que esse trabalho acontece quando há o planejamento de alguma atividade em atendimento à proposta pedagógica ou quando surge alguma situação entre os alunos.

Professora D - Acho que tem um pouco da minha formação e um pouco da minha história. Na minha família (...) a maior parte é de negros, então sempre foi uma questão muito natural pra mim (...) mas quando eu cheguei aqui (na unidade escolar) acho que ficou mais forte, então essas questões ficaram mais “plim, plim”. Eu tive um aluno que durante o projeto sobre a conscientização das diferenças raciais e étnicas, ele falou que era branco, só que ele era negro, então foi assim meio que um choque, a gente perguntando como que ele se identificava, a cor né, aí ele falou que era branco pela mãe dele ser branca, enfim, ali eu fiz aquele (estalou o dedo), a gente tem que sim conscientizar essas crianças para elas se sentirem empoderadas e se reconhecerem né, que é importante a pessoa ter aquela identificação, identidade mesmo e gostar disso. Foi aí que a gente voltou a trabalhar, eu trabalhei mais fundo ainda essa questão nesse ano, e como o projeto era sobre isso, então a escola toda estava mobilizada, então aos poucos ele foi mudando, se reconhecendo, sim, ele era negro, era lindo por ser negro, lindo como todas as crianças.

O que está em jogo na fala dessas professoras é a concepção de diversidade étnico-racial, na qual emerge o paradigma do mito da democracia racial presente na sociedade e não produzido pela sociedade, além de uma essencialização e naturalização das diferenças sob discurso de igualdade para todos. Trindade (2009, p. 20) ressalta que a discussão e a ação docente no que se refere à história e cultura afro-brasileira no cotidiano escolar, respondem a uma demanda reprimida na/da sociedade, na qual se percebe uma tensão entre o reconhecimento, a necessidade, a priorização e a ação, destacando, inclusive, que entre a intenção e o gesto existe um longo caminho atravessado por inúmeros obstáculos, dentre os quais destaca: a incompreensão da danosa dimensão do racismo que afeta a todas as pessoas da sociedade; a inabilidade de ver, reconhecer e enfrentar o racismo à queima-roupa; o silêncio, o sorriso e a conivência como ações pedagógicas a serviço e/ou cúmplices ao racismo; a indisposição afetiva, política, e pedagógica para enfrentar a ignorância acerca da temática; e o desconhecimento da realidade social e histórica da população negra em termos macrossociais.

Diante desse cenário, que perpassa todas as relações em nossa sociedade, sobretudo dentro do contexto escolar, argumentamos com as professoras que elas foram escolhidas pela gestão como engajadas no trabalho com a temática na tentativa de compreender como elas se percebem nesse sentido, de modo que há o misto de sentimento de reconhecimento e sensibilidade.

*Professora A- O engajamento veio depois, com a chegada ao Rio de Janeiro, que eu percebi que a escola estava esbranquiçada, então eu tive que me engajar pra desenvolver esse trabalho, que antes não havia, pois era algo tranquilo e natural. Minha preocupação é oferecer um ambiente com representatividade e afetividade para as crianças, acho que **desenvolvi essa sensibilidade**.*

*Professora B- Quando me deparei com o universo da escola e com posturas que remeteram ao que vivenciei, eu percebi que tinha que **assumir uma sensibilidade**. É por isso que eu tenho uma sensibilidade muito grande com as minhas crianças, com as minhas meninas no dia a dia (ênfatisa), com seus cabelos, com a valorização da sua imagem, da sua beleza, porque você sabe que uma coisa pequena e grande ao mesmo tempo compromete o indivíduo para toda vida.*

*Professora C- Esse assunto mexe com a nossa autoestima, com a nossa memória, e agora eu vejo que o emocional está à frente de tudo, é a força motriz da nossa vida. **São essas dores que me fazem lutar. Eu acho que intuitivamente já tinha dentro de mim**, porque eu sempre procurei valorizar o aluno mais bagunceiro, geralmente esse aluno é negro e esse negro que eu tô chamando (...) não são as crianças chamadas bonitinhas, fofinhas, gatinhas. Eu melhorei muito financeiramente, intelectualmente e emocionalmente com o estudo (...) ser professora **me tornou mais sensível ainda** à necessidade dos outros, dos meus alunos. Me preocupo com a autoestima, valorizar o cabelo, a beleza, a cor da pele.*

*Professora D- Não sou engajada, não. Eu estou caminhando, procuro **estar atenta, sensível**, pra conscientizar as crianças, as crianças negras principalmente, para elas se afirmarem (...) não é questão de ser diferente, elas são diferentes, mas na igualdade, sempre tem essa questão de preconceito muito enraizada na nossa sociedade (...) Eu não deixo, busco não deixar essa questão, esse preconceito surgir dentro sala, e quando surge a gente tenta reverter sabe, dizer que elas são lindas, que elas podem sim ser princesas né, buscar empoderar todo mundo.*

Assumir uma postura de sensibilidade frente às questões étnico-raciais é sim um diferencial na atuação dessas professoras, pois demonstra que elas não estão incólumes ao

preconceito, à discriminação, e aos efeitos do racismo. No entanto, essas questões são percebidas por elas no campo das relações entre os alunos e os adultos, deslocadas do universo pedagógico num sentido mais amplo. Assim, acreditam que o papel do educador é “mediar” as relações, mas numa postura que enfatiza o olhar do adulto sob a criança. O adulto é o agente que percebe, que está sensível, intervém, reverte, cria o ambiente, oportuniza o empoderamento etc. Sensibilidade, nesse sentido, é o viés afetivo das dimensões que acontecem no cotidiano, não necessariamente planejadas, pensadas e intencionais.

Sobre a afetividade num projeto que intenciona uma educação antirracista, Trindade (2015, p. 69) reforça que o racismo produz problemas de afetividade nas pessoas, e se ele está na sociedade, todas as pessoas, independente da cor da pele, são, *a priori*, passíveis de sofrer suas mazelas. O que enfatizamos, entretanto, é que a sensibilidade/ afetividade encarada como uma estratégia de atuação não pode ser privilégio daqueles professores que tiveram num dado momento de suas vidas uma experiência individual com o racismo.

Ademais, é compreensível que a visão dessas professoras seja permeada por essas referências, de modo que sobressai a sua própria experiência de vida como diferencial para sua prática, até o ponto em que são reconhecidas pelos seus gestores e pelos seus grupos como as pessoas que “tratam desse tema” nas suas unidades. Por outro lado, esse reconhecimento é dúbio, visto que as professoras percebem e reforçam ao longo de toda entrevista que continuam trabalhando individualmente. O pronome “eu” aparece todo momento atrelado a um sentimento de solidão para o desenvolvimento de qualquer proposta que envolva a questão étnico-racial. Aparece nas falas a ideia de que o trabalho que realizam é para o outro: para a criança, para a unidade escolar, para a comunidade, para a exposição, para o projeto pedagógico anual.

A nossa crítica refere-se à dependência da ação pessoal e individualizada desse professor. É inegável o potencial de ação que uma experiência individual de educadores possui, haja vista os exemplos mencionados se comparados à realidade da pesquisa e o universo da rede municipal. Ainda assim, faz-se necessário destacar que, além da problemática de estabelecer questões subjetivas como parâmetro da prática pedagógica, a postura das professoras acaba por isentar ou acomodar as demais posições dos sujeitos frente esse trabalho, seja do colega que divide a turma, da gestão da escola, dos níveis regionais e centrais, como também dos responsáveis e das próprias crianças.

Nesse ponto, situamos que há uma ausência de reflexão sobre a responsabilidade imputada a essas professoras, ao passo que esse reconhecimento é parcial, principalmente se considerarmos que o reconhecimento de seu trabalho pelo gestor e pelo grupo não necessariamente implica num projeto ou proposta institucional, no cumprimento da determinação legal e na adoção de medidas e ações político-pedagógicas intencionais, nas quais todos os envolvidos, em certa medida, deveriam assumir uma postura sensível se entendida como principal motivação para o trato da temática.

A ação das professoras está condicionada a dinâmica de como essa questão vai aparecer no cotidiano escolar, principalmente relacionada às relações entre os sujeitos e os aspectos da cor da pele, da autoestima, da beleza, ainda em comparação a um modelo hegemônico. Se ocorrerem esses aspectos, elas ocuparão o lugar de quem realiza o trabalho, do contrário, será reforçada a postura sensível como aspecto diferencial da prática das professoras, se sobrepondo ao compromisso educativo, ao planejamento e a qualidade das ações.

5.2.2. A experiência a partir da convivência entre pares

O segundo perfil se refere a uma atuação que acrescenta à experiência pessoal uma postura mais crítica e intencional, a que definimos como uma experiência a partir da convivência entre pares. O que é determinante para esse perfil intermediário é a mudança entre uma ação individualizada e uma proposta de ação coletiva. No momento em que as professoras relatam a natureza do seu engajamento, apresentam outras dimensões para além da experiência pessoal, inclusive percebendo que assumem uma posição estratégica no âmbito das unidades escolares.

Professora E – Antes mesmo da lei, na minha adolescência, eu já tive esse debate na escola com professores de história fazendo essa discussão política. Na universidade, participei de debates, grupos de pesquisa, que me fizeram entender melhor a importância dessa temática (...) Depois que entrei na rede, no contexto social e histórico que a minha escola inserida, não digo que foi uma coisa natural, mas foi unir o útil ao agradável (...) Entendo que é meu papel como educadora abordar as questões étnico-raciais, principalmente sabendo que meus alunos estão em processo de construção das suas identidades e que o reconhecimento e a valorização são fundamentais.

Professora F- Me considero engajada sim e trabalho isso diariamente com as crianças (...) tenho essa preocupação em ter livros com personagens negros, de levar desenhos, de

personagens, de levar filmes, de promover representatividade, até porque 80% das crianças da unidade escolar são negras.

Professora G- Eu acredito que tenho olhar diferenciado para esse tema por conta das questões pessoais (...) mas não vejo como uma coisa natural, é uma aprendizagem. Se há uma aprendizagem negativa, também há possibilidade de que a gente transforme e garanta que vá haver construção positiva. Me preocupo além da minha sala e das minhas crianças, nas relações com os colegas, com os responsáveis, com a direção, com os materiais que a gente utiliza (...) buscando que haja outros referenciais, ampliando a visão de mundo.

Nota-se que a expressão “olhar diferenciado” da fala da Professora G também poderia ser entendida como a sensibilidade desenvolvida no perfil inicial, porém a seguir a professora indica que a preocupação desloca-se do campo individual para o coletivo. Na verdade, cabe considerarmos, que a constituição desses perfis não configura-se de forma rígida, há interdependência, senão coexistência, reforçando apenas que a experiência pessoal e individualizada oportuniza uma percepção da dimensão étnico-racial, mas nem sempre é suficiente para o entendimento e posicionamento crítico.

Percebe-se que as professoras apontam a dimensão educativa numa perspectiva de construção, na qual as questões étnico-raciais são importantes para a identidade dos sujeitos. A fala da Professora F, inclusive, enfatiza que lida diariamente com essas questões, diferenciando-se do perfil inicial em que a temática é abordada basicamente quando surgem situações de preconceito em sala e/ou são planejadas como uma atividade pontual.

Contudo, é perceptível que a preocupação das professoras não está só na mediação de situações em que possam ocorrer no ambiente escolar, mas no conjunto da escola, que inclui outras relações, os materiais pedagógicos e a discussão sobre representatividade. De certa forma, as professoras, nesse perfil, passam a questionar os padrões pré-estabelecidos, ao compreenderem a existência de uma pluralidade cultural e racial que não está só nas relações entre os sujeitos, mas está nos espaços escolares. Trata-se do reconhecimento da escola enquanto instituição que não está imune à produção e reprodução do racismo, assim, consequentemente, o professor também não está. Nesse estágio, portanto, as professoras tem consciência de sua ação e a partir disso vão desempenhar dois movimentos: o de enfrentamento e o de mobilização.

Professora H - Eu não me considero militante, mas eu busco formação (...) quando cheguei à unidade, era única professora negra entrando numa escola na rota da comunidade, com

direção negra, com comunidade e crianças majoritariamente negras e estranhei quando não percebi nenhum movimento relacionado ao trabalho com diversidade racial (...) estava fresquinha do PENESB, cheia de ideias e material, pensei que alguém tinha que começar, então comecei.

Professora I - Agora sim, agora eu comprei a briga, vamos dizer assim. Até então, foi uma surpresa muito grande, uma surpresa e uma dificuldade, porque eu não pensei que eu teria que assumir um papel nesse sentido. Eu acreditava que, se a pessoa chegou ao ensino médio, começou a aprender a verdade sobre a História do Brasil, ela teria que ter um mínimo de compreensão sobre as questões raciais do negro e o papel do negro na sociedade. Mas, infelizmente, eu encontrei colega que não têm essa compreensão, não têm essa visão, não têm esse entendimento.

A fala das professoras H e I ilustram o sentimento quase coletivo das entrevistadas que é a percepção da ausência de discussão no espaço escolar e a tomada de responsabilidade para si. No primeiro momento, a estratégia é de enfrentamento, ao assumirem uma postura crítica e que questiona a falta de referências e a falta de debate. Desta forma, partem dessas professoras as propostas de ações, a pesquisa de materiais, as intervenções nas reuniões pedagógicas etc. Entretanto, no campo das relações de poder estabelecidas entre a gestão, os docentes e os agentes de educação infantil, tais iniciativas possuem dupla interpretação: por um lado a possibilidade de formação, multiplicação de saberes e o estímulo do grupo para pesquisa e vivência de novas práticas; e por outro lado a possibilidade de ruídos na comunicação, criando um ambiente instável e incômodo, no qual a proposta da professora interfere numa rotina já acomodada de planejamento, de conteúdos e costumes que se referem à visão de educação infantil, a qual essa temática seria “conteúdo inapropriado” à faixa etária, por uma pretensa complexidade, não compreensão, crença na neutralidade da criança aos fenômenos sociais, etc.

Cavalleiro (2015) aponta que a dificuldade das professoras em compreender a escola como espaço onde o problema étnico também está presente pode representar um reforço para a manutenção do preconceito, ao passo que concebem a escola enquanto um espaço neutro. A autora atenta para o fato de que o silêncio das professoras, reforçado em forma de um discurso de pureza das crianças, as exime da responsabilidade, podendo, inclusive, reverter a responsabilidade para as famílias e para as próprias crianças, como se o preconceito só existisse nas experiências vividas fora do contexto escolar (CAVALLEIRO:2015,p.68).

Em relação à fala da Professora I, percebemos explicitamente que sua postura é de quem comprou uma briga pela incorporação da demanda das relações étnico-raciais nas práticas da unidade escolar. As professoras declaram que assumiram a postura de críticas e exigentes, ao se posicionarem e apontarem situações, murais, livros, expressões e formas de tratamento que indiquem preconceito, ou por criarem propostas diferenciadas, dependentes de maior envolvimento e organização para além da rotina, como podemos perceber a seguir:

Professora F- Ih, falam que eu sou a chata, a mi mi mi, a dos brincos, das faixas, é assim, quando eu chego pra conversar sobre isso com as pessoas elas já achavam que “Ah, lá vem você, é mi mi mi”, aquele apelo popular, “Ai, mais tudo é racismo, que coisa chata”. Eu falo “Gente, não é assim”, então entrar nesses debates não tem jeito, você acaba sendo a chata, a extremista em relação a racismo, em relação a educação das relações raciais.

Professora I: Olha, eu consegui fazer um bom trabalho em 2015 porque a Fulana veio como P.A. e ela é essa pessoa muito engajada nessas questões do negro. Então, ela trouxe a proposta de trabalhar a africanidade que nem todo mundo abraçou, daí pra trabalhar as questões da africanidade, eu só tinha a ela pra trocar comigo (...) movimentar a gente movimenta, mas a gente causa desconforto. Nós não somos as melhores pessoas, as melhores companhias. Não somos as mais bem quistas. Ficar perto da gente, conversar com a gente é se movimentar pra fazer as coisas direito (...) Existe uma ideia de uma rotina na EI que não está nada relacionada a um projeto. Se o cara contar uma história, fizer um jogo, e uma atividade livre, ele cumpriu a rotina de trabalho dele! O projeto de 2015 foi maravilhoso porque a direção chancelou e tinham duas pessoas ali brigando muito pra que o projeto acontecesse daquele jeito. Ter o apoio da direção também incomodou (...) eu cheguei ao extremo de ser mal quista em um debate, no sábado, em um grupo de aplicativo de telefone. Pra encurtar a discussão, porque eu não entro em debates em rede social, muito menos em grupo de professores, eu escrevi que são 6 anos de unidade, minha segunda casa, minha segunda família. Em 6 anos ali dentro, eu vi um trabalho crescer e se desenvolver.

Por outro lado, as professoras relatam que o enfrentamento é desgastante e, em alguns casos, afasta as pessoas, ao invés de motivá-las, fora o reforço negativo que culmina por desestimular as professoras, como podemos conferir no trecho a seguir:

Professora E – As pessoas não tiveram a formação, não buscam, e ficam com aquele discurso muito engessado, “sempre

trabalhei assim, sempre deu certo”. E tem uma opressão geracional também, eu escuto sempre isso: “você é novinha, é recém-formada”, “já, já isso passa”, “a realidade da escola é outra coisa”, “você vai ver que está enxugando gelo”. E eu acho que a gente recebe muito mais reforço negativo do que elogio, realmente percebo sim a solidão de outros professores, porque no geral é isso mesmo. Eu posso dizer que nessa unidade eu me encontrei, mas que conversando com algumas colegas de outras unidades e vejo que elas não tiveram essa abertura, pelo contrário, elas foram até desestimuladas.

Nesse ponto emerge a estratégia de mobilização que envolve, primordialmente, a conquista dos pares dentro do espaço escolar. A conquista de parceiros, ainda que momentaneamente, é essencial, pois além de fortalecimento, amplia quantitativamente as vozes, provoca mais situações em que o assunto permaneça em pauta. Algumas professoras relatam que só conseguem desenvolver as atividades porque conseguiram conquistar o grupo de responsáveis, legitimando as suas práticas, mesmo que os pares dentro da unidade escolar não acompanhem o movimento.

Professora F- A questão dos pais e do racismo eu faço assim, geralmente eu aproveito a reunião, porque não basta a gente trabalhar com as crianças se não tiver esse feedback com os pais. Uso slide, faço aquela roda e explico, sensibilizo (...) Tem uns que entra por um ouvido e sai pelo outro, mas tem gente que muda a postura, que apoia, vê a importância né. Outro dia mesmo, a mãe do fulano veio falar: “Nossa, como as coisas que você me falou me tocaram”. Essa mãe agora está até em período de transição capilar, deixando de usar a química no cabelo, enfim, como uma coisa que às vezes a gente faz, uma coisinha de nada, impacta na pessoa? Por isso que eu falo, não digo que são todos, mas em um número de 50 pais que eu tenho, se um responsável parar pra discutir já é uma vitória (...) Eu faço muita exposição de trabalhos então, às vezes nem é o pai da minha turma que vem perguntar, que vem falar, que elogia, sabe? Isso é gratificante, é um trabalho de formiguinha.

Outro aspecto que aparece de forma mais contundente é a questão da formação específica na temática como um diferencial para uma mudança na postura profissional. Gomes e Silva (2002, p. 19) apontam que é desafio para o campo da didática e da formação de professores pensar a diversidade na sua dinâmica e articulação com processos educativos escolares e não-escolares, nos quais se reconhece a diferença como constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais. Essa perspectiva vai ao encontro do que as professoras relatam acerca da experiência com uma formação específica sobre a temática.

Professora J - *Eu fiz a faculdade de Pedagogia, mas não tive contato com a existência da Lei, não tive aulas, nada. Só tive contato com a Lei no CEFET, fazendo Letramento em uma disciplina que contemplou esse tema, o que eu acho uma pena (...) Todo o conhecimento com questão de gênero e étnico-racial aflorou ali, e eu pensei “nossa, como que eu não sabia da existência disso?” (...) Eu sempre tive esse olhar pra questão do feminismo e do racismo por ser moradora de periferia, eu tinha indiretamente em mim essas questões, mas eu acho que, se não fossem as duas pós-graduações que eu fiz, isso estaria adormecido, talvez inconsciente. A pós me abriu os olhos para isso. Eu pensava: “Nossa, então eu não estou sozinha”. Coisas que eu achava que só eu pensava e tem gente estudando sobre, fazendo alguma coisa em relação a isso. Foi um marco pra mim. E, dentro de sala de aula, aconteceu tudo junto. Eu fiquei tão empolgada, que eu queria fazer as coisas em sala de aula, reproduzir o que eu estava lendo e descobrindo. Fiquei muito feliz, foi um momento muito feliz.*

Assim como a professora J, outras professoras consideram como ponto marcante a busca por espaços formativos sobre a temática, como movimento de alicerçar as práticas, alimentando-as com literatura diversa, outras referências, sobretudo, outras práticas educativas, cursos sobre a temática, etc. Percebemos que há constante alusão às pesquisas de Cavalleiro(2000); Oliveira (2004) e Souza (2002), além do uso dos materiais pedagógicos dos Projetos A Cor da Cultura (2015), Práticas Pedagógicas na Educação Infantil –CEERT (2011).

Professora C- *Eu procuro sempre perguntar quem gostaria de participar, explicar as ideias, ouvir as sugestões, promover uma adesão dentro da escola, mas quando percebo que não há muito mais o que argumentar eu trago a lei na roda, é pé na porta (...) tá aqui ó, é uma obrigatoriedade, é nosso papel.*

Professora J - *Sinto que o pessoal leva em muita consideração a minha formação, eles só não me questionam mais, ou me dão um pouquinho mais de atenção, por conta da minha formação. “Ah, ela tem pós-graduação”. Sou a que tem a formação maior, até mais que a Direção, digamos. Então, eu sinto que eles têm certa admiração, certo respeito por mim por conta dessa questão acadêmica. Isso fala muito alto a eles.*

Além disso, as professoras, diferentemente do primeiro aspecto apontado, já questionam esse lugar de “detentoras da pasta”, uma vez que concebem que o trabalho que realizam impacta no coletivo. Elas também compreendem que têm como grande desafio esse processo de mobilização, mas acreditam no papel de multiplicadoras entre o grupo de professores, como podemos verificar na fala a seguir:

Professora J - *Essa é uma luta que eu ainda não ganhei (...). A minha intenção é mostrar pra eles como eu trabalho e que é possível. Se eles quiserem fazer um trabalho mais amplo, mais complexo, que a criança seja protagonista, que saia desse lugar comum (...) eles sabem que eu estou aberta, que tem material, que tem espaço.*

Professora N - *Teve uma colega que trabalhou comigo e saiu de lá da unidade pra trabalhar numa escola que tem educação infantil, aí esses dias ela me mandou uma foto, mostrando um trabalho que ela fez sobre diversidade, falou: “Olha N, que bacana eu fiz”. Então, assim, ela começou a se desafiar. Quando o colega olha a sua prática e percebe o movimento de, não sei se é só de admiração, de reconhecimento, mas ele começa a se preocupar também, começa a despertar algo dentro dele é aquela coisa, tipo, “Ah, mais um, ainda bem, mais um”.*

Trindade (2009, p.17) traduz o sentimento da Professora N ao afirmar que o legado do trabalho é acreditar na possibilidade de nenhum a menos em direito à humanidade e estar vivendo o tempo de pelo menos um. Ao que acrescentamos pelo menos mais um, a conquista de mais um.

5.2.3. A experiência política

O terceiro perfil de experiência pode ser compreendido como uma experiência que é política e social. Antônio Nóvoa (1995) afirma que “o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, o que significa dizer que, no processo de formação desse profissional, as relações da vida pessoal e profissional interagem entre si na constituição de um ethos desse sujeito. Trazemos essa referência na tentativa de dimensionar como se constitui essa perspectiva, à medida que as professoras conseguiram alinhar tanto as motivações e experiências pessoais, como as experiências profissionais, potencializando-as numa tomada de atitude que transpõe as barreiras institucionais e figura como aspecto identitário. Nesse sentido, mais do que realizar uma prática e ter o reconhecimento dos pares, as professoras personificam essa atuação e engajamento em todas as esferas sociais que fazem parte.

Professora K – *Na Educação Infantil da prefeitura encontrei com meus pares, Direção, Coordenação e Auxiliar (...) como é concurso banquei a briga e colocava no planejamento, ou seja, comprava o debate diariamente, pois aquele não é só meu espaço por direito de trabalho, mas também como cidadã.*

Professora L – Eu acredito que sou engajada e muitos dos aborrecimentos vêm daí, porque a gente sabe que este é um campo que não é privilegiado em muitos debates, é negligenciado (...) também entendo que é meu papel transportar esses conhecimentos que a gente agrega na academia, na escola, na vida, na militância, nos movimentos sociais, até o próprio Teatro do Oprimido, que me subsidia e também na minha pesquisa.

Nota-se que as professoras indicam a assunção de uma postura que se distancia dos aspectos individuais e do seu grupo particularmente, numa perspectiva de posicionamento social, o papel enquanto profissionais, o papel enquanto cidadãs e a atuação em diferentes espaços para além do espaço escolar. Lima, Klein e Farias (2016) definem professores nesse perfil como professores *transformadores*, cujo processo formativo contribui para o desenvolvimento de uma competência político-pedagógica desencadeada pela aprendizagem sobre as questões étnico-raciais, a construção de sua própria identidade racial e o engajamento. Segundo as autoras, esses professores intencionam transformar o ensino como um todo de acordo com a Lei 10.639/03, tem consciência do espaço que ocupam dentro das instituições educacionais, não se calam em relação às questões étnico-raciais e o racismo, compreendem as desigualdades sociais, raciais, simbólicas e econômicas, problematizam o padrão, para além da valorização estética e se descobrem na militância, numa perspectiva auto formativa de consciência antirracista (LIMA, KLEIN e FARIAS: 2016, p.34). Faz-se necessário destacar que a natureza do discurso muda, não só pelo conhecimento de diversos referenciais, demonstrando um amplo embasamento teórico da lei, das diretrizes e de autores acadêmicos, por exemplo, mas pela substituição do pronome “eu” por “nós”, reforçando que se distancia de uma atitude/ percepção que é pessoal e individualizada para uma compreensão de que é social e coletiva.

Professora M – Eu me considero motivada para trabalhar essa questão racial (...) mesmo eu tendo vivido questões da família e tudo, a questão crítica sobre identidade racial, foi mesmo depois com 17, 18 anos, e no campo profissional, foi a partir da questão das crianças, de estarem se desenhando embranquecidas, de não se reconhecerem.

Professora N – O colégio particular que eu trabalhava tinha muito essa vivência, despertava o tempo todo para as questões étnico-raciais, para a diversidade, foi aí que passou a fazer parte da minha vida, da minha prática. Isso também se relaciona com o fato da gente trabalhar com uma população em situação social marginalizada né, moradores de comunidade, crianças e jovens que são vítimas de racismo e vivenciavam isso

no seu dia a dia (...) trabalhar a diversidade, o respeito ao próximo, a garantia de direitos humanos é “o” (ênfatisa) trabalho.

Destacamos essas duas falas em específico por demonstrarem que o trabalho, para a professora M, é também motivado pela construção da identidade das crianças, do que elas trazem enquanto percepção étnico-racial; e a professora N por ter a experiência de formação profissional inicial com a diversidade que se constituiu como diferencial para enxergar o outro, esse outro que é o aluno, o responsável, a comunidade e a problemática social em torno da desigualdade racial.

Dentre as entrevistadas, percebemos que já adquiriram o reconhecimento do seu grupo, construíram as parcerias possíveis e seguem em busca da ocupação em outras esferas para além do espaço escolar, ampliando a rede de relações. As professoras se utilizam dessa rede de relações para potencializarem as suas práticas pedagógicas, como podemos perceber no próximo trecho:

Professora L- Ao longo do ano, eu fui trabalhando com a literatura africana e afro-brasileira, indígena, que é o meu foco, buscando livros que tenham essa vertente, não só com uma figura negra, uma figura indígena, mas que trabalhe realmente sem estereótipo, preconceitos, sem essa hierarquização que é o racismo. Tentei chamar duas escritoras que se disponibilizaram a ir lá à escola. As crianças da Educação Infantil fizeram um desenho super bonito, convidando a autora, as do Fundamental também fizeram um cartaz, cada uma escreveu seu convitinho, e, infelizmente, apesar de eu sentir uma abertura maior, eu tentei marcar inúmeras vezes, “na semana tal, ela tem esse e esse dia”, “vamos ver, vamos ver”. Levou de junho até novembro e o encontro não aconteceu. Ela se dispôs a ir à escola, eu pagaria a passagem para ela ir à escola conversar, eu queria, de início, que ela conversasse com a minha turma, daí ela disse que seria bom conversar com a escola toda, e eu concordei. Mas algumas coisas vão minando a sua força, esse excesso de burocratização, que às vezes nem é uma coisa que necessita papel, mas de negociação diária, que vai minando nossas estratégias de transformação desse espaço escolar num espaço de construção de saberes e de trocas. As crianças ficaram impressionadas quando eu mostrei minha foto com a autora. Eles ficaram admirados, “Tia, você conheceu uma autora?!”, “tia, mas é essa a moça do livro que você conhece!” As menores então, “tia, mas como é que você conhece? Ela escreveu esse livro e você a conhece? Mas como assim?” Pra aproximar esse universo da escritora para as crianças e mostrar pra elas: vocês também podem! Olha, são pessoas comuns, como vocês, que escrevem. E isso é incrível, pra formar

leitores e leitoras, escritoras e escritores, isso é imprescindível. E a Sônia Rosa³¹ foi a mesma coisa, eu fiz uma disciplina com ela, no Mestrado em Relações Étnico-Raciais, e ela ficou encantada, eu falando um pouco do meu trabalho e da dificuldade, ela falou “eu quero muito ir à sua escola, me chama” e eu também tentei marcar o ano todo e não consegui. Quer dizer, no ano que vem, eu vou mudar de estratégia e vou dizer pra ir só minha turma. “Se vocês quiserem na turma de vocês também, daí vocês vejam a data, mas vai minha turma e pronto.” Eu tenho até que conferir se precisa realmente de uma autorização, porque, como eu não tenho afinidade com as questões legais, tenho que pesquisar bem antes de peitar certas coisas. E muitas coisas são assim, no peito.

Boa parte das entrevistadas, portanto, transita entre os espaços formais de educação (cursos de pós-graduação, grupos de pesquisa e Núcleos de Estudos Afro-brasileiros) e informais (coletivos negros, coletivos femininos, religiões de matriz africana, grupos artísticos e culturais, cursos de literatura afro-brasileira e africana, oficinas teatrais ou, ainda, realizando um trabalho como palestrantes, blogueiras e artesãs). O uso das redes sociais para trocas de experiências, para exposição de trabalhos, comunicação de eventos, relatos pessoais e profissionais, entre outros, é uma importante ferramenta, ao passo que contribui para que sejam conhecidas e reconhecidas em outros espaços da Rede Municipal, de modo que todas as professoras nesse perfil relataram experiências de participação em eventos sobre a temática, na SME, na MultiRio, em Rodas de Conversa da Jornada Pedagógica da Educação Infantil, e, ainda, no Grupo de Trabalho institucional de Relações Étnico-Raciais na GEI.

Cabe mencionar que elas não só reconhecem a importância de se posicionarem, mas também realizarem o movimento de criticar, rechaçar e fomentar outros protagonismos, mais uma vez indicando a dimensão da parceria e de identificação desse outro sujeito como fundamentais.

Professora L – O complicado é que eu sempre discuti, sempre levei essa questão pra escola, mas aí eu virei meio que a especialista, nem em relações étnico-raciais, mas em negro. Aí, a sua palavra é a última e você deve tomar muito cuidado com isso (...) E muitas pessoas perguntam não só pra entender o seu ponto de vista, mas para travar um debate “não, todo mundo é igual, a questão é social, não é racial.” Aí, uma série de

³¹ Sônia Rosa é escritora, professora e contadora de histórias famosa pelos títulos de Literatura Infanto-Juvenil que escreveu sobre questões étnico-raciais. A autora já recebeu meu segundo título de Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) com a Coleção Lembranças Africanas. Alguns livros desta coleção e O *Menino Nito*, um dos seus livros mais conhecidos, participam do programa Livros Animados do Canal Futura, na série “A Cor da Cultura”. Fonte: http://www.pallaseditora.com.br/autor/Sonia_Rosa/64/. Acesso em março/2018.

relações que você vai tentando, nos limites e nas possibilidades do seu fazer, e que envolver seus colegas também na construção desse saber, porque muitas pessoas não têm, não tiveram na formação inicial nada tratando de relações étnico-raciais, relações humanas.

Professora J- *Tanto que eu sou vista lá como a “diferentona”, ou então, quando alguém vê alguma coisa de diversidade, “Olha lá, J, você que gosta dessas coisas”.*

Professora N- *No início tinha muito isso, assim, “Ah, fala com a N, só a N que trabalha essas coisas” e aí a gente tá conseguindo fazer com que isso seja uma identidade nossa lá. (...) Hoje em dia as pessoas já falam e já falam até “Ah, foi a N que comentou isso? Não, foi fulana!” Assim, de perceber o racismo nas relações, nas nossas relações mesmo, então tinha esse desconforto, “Ah, só dá pra falar desse tema quem entende desse tema”, aí ficava isso, desconectado de todo conhecimento que a gente tem, e aí você começa a ver que esses saberes estão em tudo que a gente vive, mas não foi dito pra gente, sabe? Às vezes tem que tirar um pouco a pessoa do lugar, todos podem pensar, todos podem criticar, todos podem rever seus conceitos. Outro dia mesmo, “Ah, vamos fazer a oficina de turbante?” “Ai, fala com a N.” Aí eu falei: “Fulana, não você faz trança, você faz turbante, você que traz essa ancestralidade com você. Você vai fazer, você que vai ensinar pra gente!”. Não pode ficar a cargo de uma pessoa só, né?*

Outro aspecto interessante é que as professoras destacam a dimensão da pesquisa, seleção e criação de materiais que constituem um acervo pessoal. Se nos perfis anteriores as professoras utilizam especificamente os materiais que já existem sobre diversidade étnico-racial para a etapa da Educação Infantil, nesse perfil as professoras passam a produzir seus próprios materiais, sejam em forma de publicações científicas (monografias, dissertações, artigos) ou materiais pedagógicos (livros com a participação das crianças, registros, material audiovisual etc.).

Vale mencionar que a visão sobre diversidade nesse perfil assume outros contornos que vão ao encontro do que Gomes e Silva (2002, p. 24) definem como diversidade étnico-cultural. As autoras afirmam que a diversidade étnico-cultural é mais do que uma questão colocada à sociedade, à escola e ao currículo para ser tratada sem preconceitos. Trata-se, desta forma, de um componente dos processos de socialização, de conhecimento e de educação, cujo reconhecimento implica na assunção de uma nova relação com os processos de construção de conhecimento, de valores e das identidades. As professoras nesse perfil não só interrogam o currículo eurocêntrico, como buscam outras referências para descolonizá-lo.

Para tal, se apoiam na perspectiva de Azoilda Trindade (2015) na concepção do que a autora define como valores civilizatórios afro-brasileiros, cujo trabalho consiste em reconhecer a riqueza do patrimônio africano, afrodiaspórico e afro-brasileiro na arte, ciência, tecnologia, filosofia, psicologia, matemática, linguagens, arquitetura, escrita, ou seja, fazer emergir esse patrimônio invisibilizado nos currículos oficiais, que submete a África esse lugar naturalizado e marginalizado de desigualdades sociais e étnicas.

Na Educação Infantil, especificamente, as professoras trazem os valores civilizatórios afro-brasileiros para os planejamentos. Tais valores são denominados como: energia vital, circularidade, corporeidade, memória, ancestralidade, territorialidade, religiosidade, cooperação e comunitarismo, oralidades, musicalidade e ludicidade. Assim, as docentes buscam identificar essas referências e/ou incorporá-las às práticas pedagógicas, em acordo com as áreas de conhecimento e diferentes linguagens propostas nas Orientações Curriculares da Educação Infantil em nível municipal e nacional.

Preocupamo-nos em contemplar a fala das 14 entrevistadas para a construção do perfil, ressaltando a trajetória que perpassa pela experiência pessoal e individual, pela experiência profissional e a busca pela formação específica, transitando pelo nível de deslocamento do reconhecimento particular para uma proposta que é coletiva, constructo das parcerias e dos saberes de todos.

5.3 A auto-declaração

Quando pensamos o roteiro de pesquisa, desde o início, nos questionamos sobre a viabilidade de abordar o pertencimento étnico-racial das entrevistadas, entretanto, nosso desejo era captar essa informação no discurso das professoras, sem que fosse necessário questioná-las de forma direta. Retomando a concepção de Lima, Klein e Farias (2016) acerca do que consideram professores *transformadores*, emerge a questão da construção da própria identidade racial como ponto decisivo numa tomada de consciência. O que as autoras consideram como um processo de “acordar” étnico-racial e/ou “enegrecer”, que significa dizer, a apropriação de sua identidade racial, seja um sujeito negro, branco ou indígena, interferindo no posicionamento político desses professores/sujeitos. Dessa forma, a identificação étnico-racial que nos importa está mais relacionada com o que as professoras trouxeram como percepção do mundo e de si mesmas, independente da auto-declaração como um pré-requisito.

Gomes e Silva (2002, p.28) reforçam que a criação de uma “consciência da diversidade”, antes, resulta na apropriação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor, nos quais estão presentes as reflexões sobre o reconhecimento, a aceitação do outro, os preconceitos, a ética, os valores, a igualdade de direitos e a diversidade, enquanto componentes essenciais à educação. Desta forma, compreendemos que a construção da identidade étnico-racial do professor é um processo que incidirá sobre a forma como esse professor percebe e reconhece a identidade étnico-racial dos seus alunos.

Professora K – Lembro que na minha primeira turma não tinha tanta consciência sobre gênero e relações étnico-raciais, mas à medida que fui estudando e buscando formação fui ampliando meu olhar, inclusive de me reconhecer como negra, pois tinha muitas dúvidas. Sei que tenho pele mais clara e que não sofro preconceitos que uma pessoa com mais melanina passa, mas estudar e participar de debate me fez ter uma conexão com minha história, minha ancestralidade compreendendo meu lugar de fala, como uma mulher com pele mais clara. O que me motivou foi o mesmo que me motivou ser professora, acreditar em uma educação para e de todos e todas.

Professora F – Quando me descobri enquanto mulher negra, porque foi uma questão pra mim a transição de cabelo, ter o cabelo natural, aí que eu comecei a ter outro olhar, entendeu, até então eu não tinha essa preocupação (...) antes algumas coisas aconteciam dentro de sala e eu não sabia como me portar, o que fazer, e ao logo do tempo eu tive que me posicionar.

A fala das professoras K e F pontuam esse momento decisório no qual a assunção da sua identidade étnico-racial desencadeou novos modos de perceber o mundo e as relações, considerando, ainda, o lugar em que se encontram enquanto parte das hierarquias sociais e raciais, no caso, o ser mulher, o ser mulher negra, o ser mulher negra com pele mais clara. Bento (2011, p. 115) considera esse passo como uma das implicações mais importantes para a prática educacional, na qual o professor também reelabora suas expectativas em relação às crianças brancas e em relação às crianças negras, evidenciando o quadro de discriminação e desigualdade que constatamos hoje dentro das escolas. A fala da professora K, por exemplo, explicita a percepção do tom da própria pele, redimensionando um maior e menor grau de discriminação racial aos quais os indivíduos estão sujeitos.

Cabe retomar que o conceito de identidade adotado na pesquisa refere-se às concepções de Bento (2003) e sua compreensão de um processo em espiral, cujo alcance de

novos patamares de consciência racial em alguma medida remonta a níveis de consciência anteriores. Além disso, autora reforça que se trata de um processo com diferentes fases e distintos efeitos para sujeitos negros e sujeitos brancos. No caso dos negros, a assunção de sua condição racial pode vir acompanhada de um envolvimento na luta coletiva pela igualdade racial, ao passo que para brancos, há possibilidade de reconhecimento da sua condição de privilégio, seguido de um movimento de consciência de si e do outro, assim como a assunção de uma postura mais respeitosa em relação à diferença racial.

Professora G – A gente construiu ao longo dos anos umas coisas como certas. A gente cresceu ouvindo uma história, a gente cresceu ouvindo determinados ditos populares, a gente ouve da família coisas sempre diminuindo, tipo, seu cabelo é bom, seu cabelo é ruim, seu nariz é de preto, é preto de alma branca (...) aí você se olha no espelho, você se vê com a pele clara, mas com cabelo crespo, como você se identifica? Imagina só, se pra mim que vivo essas coisas eu tive dificuldade de me entender, de entender a minha identidade, como é que deve ser para todo mundo? Só que eu tive um despertar e ainda estou em processo, porque eu fui, eu sou resultado dessa sociedade que me formou dessa forma. A dificuldade está em primeiro as pessoas se perceberem e aí conseguirem perceber nas crianças isso.

A fala da professora G evidencia que o processo vivenciado pelo sujeito-professor é igualmente marcado pelas contradições no que tange ao pertencimento racial, ao processo de identificação, ao sentimento em relação ao seu corpo, ao seu cabelo, ao patrimônio cultural afro-brasileiro e à condição de padrões impostos à negritude. Por força do racismo, as gerações que nos antecederam viveram, às vezes mais intensamente do que nós, violentos processos de exclusão e discriminação que se constituíram como marcas naturalizadas socialmente (BENTO: 2002, p. 113). Assim, a fala da professora G também indaga esse processo pelo qual foi criada, as certezas e padrões hegemônicos que lhes foram impostos, aos quais o processo em andamento da própria construção identitária alude a uma construção que também é coletiva. Bento (2002, p.107) retrata essa complexidade ao afirmar que as heranças, o acúmulo coletivo e o aprendizado de hoje formam um amálgama, diferente para cada sujeito, intrinsecamente relacionados aos processos de convivência, interação, separação, diferenciação, na constituição simultânea de singularidades e de coletividades.

Trindade (2015, p.142), nesse ponto, deposita crença nesse movimento como ato de potência, de modo que indivíduo negro não se deixa paralisar pelas concepções que o enfraquecem, estigmatizam e categorizam, em busca do redescobrimto de outros valores, de outros saberes, de outros referenciais que o representem.

De fato, todas as professoras entrevistadas relataram os processos de construção da sua própria identidade étnico-racial, entretanto, tão importante quanto se auto-declarar como mulher negra em nossa sociedade, é se declarar como professora negra e/ou professora forjada em conhecimentos acerca de relações étnico-raciais, como é o caso do trecho a seguir:

Professora N - Teve uma mãe que me surpreendeu. Esses dias eu perguntei a ela: “O que você acha do meu trabalho?” Aí ela falou assim: “Eu acho muito bacana, N. (...) A minha filha se sente um princesa, ela só quer histórias de princesas negras.” É legal que gente observa em algumas falas, alguns gestos no dia a dia, que os pais percebem que tem um trabalho ali cuidadoso, até porque os murais apresentam muito isso, quando a gente expõe os murais com bonecas negras, com referências negras, eles percebem. Aí ela disse: “N, quando você fez o penteado da Bintou na Julia, ela chegou em casa, não me deixou tirar o penteado, falou que foi a Tia N que fez, e aí no meu trabalho só dá a minha filha, o assunto é ela, aí as pessoas que trabalham comigo perguntaram assim: “A professora da sua filha é branca?” “. “A professora da Julia é negra?”. “É pretinha, só pode.” E a mãe contou que respondeu: “Ela é branca, sim!”. Como se dissesse assim, é branca, mas ela fala sobre esse tema. Então, assim, algo que deveria ser tão natural, mas causa outra impressão. Eu fui questionada ao chegar na instituição né, pelas pessoas não terem essa prática, por eu não perceber uma prática de discussão, de pensamento crítico em relação ao tema e foi um banho de água fria, ao mesmo tempo que me despertou uma força maior ainda em fazer, em ter comprometimento de levar para aquelas pessoas mais conhecimento sobre o assunto. Quando ouço um “mas você não acha que tá trabalhando muito esse tema, não?”, me dá um incômodo muito grande, aí eu no mesmo momento sinalizo, respondo. O que me fortaleceu foi a 10.639, eu falo sobre a obrigatoriedade. Pra mim não é uma obrigação, eu vejo como meu dever enquanto professora, mas será que se eu só falasse, só apresentasse realmente os clássicos da Branca de Neve, da Chapeuzinho Vermelho, eu seria questionada por isso? Não. Eu jamais seria questionada por isso, mas como eu estava sempre levando histórias de literatura que falavam de famílias negras, de princesas negras, lendas, de guerreiros, gerou uma reação contrária nas pessoas. Eu levei o berçário para o pátio externo, usei uma árvore como um Baobá, contei história embaixo da árvore, eu vou fazendo a minha parte, o meu papel. Eu acho que fui ganhando espaço e respeito aos poucos.

Tal posicionamento configura-se como ato político, bem como corrobora com pesquisas como a de Lucimar Dias (2007), na qual a dimensão da formação na área de relações raciais oportuniza o desenvolvimento de práticas eficazes na promoção da igualdade

racial, atenção às práticas discriminatórias no cotidiano escolar, o desenvolvimento de respostas a essas práticas, bem como combate a ideia de que a implementação de políticas com recorte racial seja da responsabilidade e do interesse restrito da população negra e não um direito civil e conquista de toda uma sociedade que se pretende justa, equânime e democrática.

5.4. O Projeto Pedagógico Anual (PPA) na visão das Professoras de Educação Infantil

No capítulo 3 discorremos sobre o contexto do trabalho com projetos pedagógicos e a criação do Projeto Pedagógico Anual (PPA) enquanto uma política de Premiação da Qualidade das práticas educativas na Educação Infantil da Rede Municipal. Tal política vigorou entre os anos de 2011 e 2016, sendo objeto de nossa análise os projetos relativos ao ano de 2015, face à mudança no edital acerca do item 3.5 inclusão/ diversidade. A pesquisa revelou que houve uma percepção positiva de atendimento ao item, haja vista que do total de 369 projetos, 127 contemplaram o que havia sido proposto. No entanto, nossos objetivos foram a discussão de como esse item foi abordado pelos projetos, bem como realizar a avaliação sob ponto de vista de um projeto ideal com vistas qualidade das práticas no que se refere a uma proposta pedagógica coerente e efetiva na perspectiva da Lei 10.639/03, chegando ao número de 11 projetos analisados.

Dessa forma, estabelecemos dois pontos-chave para análise das falas das professoras que desempenharam os 11 projetos: a construção do projeto em si, envolvendo a escolha do tema, a autoria, a autonomia; e a percepção sobre a proposta do PPA enquanto instrumento de avaliação da qualidade na educação infantil.

Para esse grupo de 11 professoras a criação do PPA subsidiou a organização do trabalho pedagógico em torno na pedagogia de projetos. Ainda que a Secretaria Municipal de Educação já orientasse a organização nesse formato, as professoras relataram na sua totalidade que o edital do PPA indicou uma espécie de modelo de como deveriam organizar o trabalho tanto para quem já trabalhava nessa direção, quanto para quem estava começando.

Professora D – Aqui, desde que cheguei, se trabalha com projeto pedagógico. O bom do PPA é que pareceu um direcionamento mais claro, objetivo, pra todo mundo (toda a Rede Municipal), deu essa unidade, né.

Professora M - Lá na unidade foi positivo porque foi o primeiro trabalho com projetos, aí veio essa exigência de fora do PPA, a equipe abraçou essa ideia, por mais que tenha sido difícil no

início (...) mas foi uma oportunidade, mesmo vindo de fora, da gente conseguir modificar a organização do trabalho, as propostas em torno de uma temática central, além de pensar diferente o currículo.

Invariavelmente a dinâmica de pensar sobre o projeto do ano obedece a um mesmo padrão em todas as unidades escolares: é feita uma reunião com a direção, professores articuladores, professoras, agentes de educação infantil e demais funcionários, para decidir sobre o trabalho daquele ano.

Professora N - Geralmente a proposta parte da equipe pedagógica, das professoras principalmente, a gente partilha a ideia e o grupo aprova ou traz outras sugestões e aí a gente começa a trabalhar, a pensar as possibilidades de trabalhar, de desenvolver esse tema né?!

Professora F - Olha, posso te falar que a unidade onde eu estou todos participam, comunidade, pais, direção, PA (professor articulador) e nós sentamos, fazemos reuniões, escrevemos juntos o PPA, lá a direção sempre teve essa preocupação de participação de todos.

Professora M - A gente gostou de fazer o projeto naqueles moldes, porque a gente achou que era uma forma boa de apresentação nossa, de colocar o nosso trabalho (...) antes a gente tinha uma dificuldade do registro, de parar e escrever, então ter essa orientação foi bom porque a gente passou a registrar já para o projeto, com as fotografias também, registro de filmagem, o registro escrito, então pra gente ficou positivo.

Nesse ponto, a proposta do PPA revelou, na percepção das entrevistadas, uma absorção das orientações da SME pelo campo. As falas das professoras N, F, M indicam um processo de construção e autoria coletiva, com a participação de toda comunidade escolar, além da configuração da proposta como norteadora do trabalho pedagógico nas unidades, nas quais as mudanças foram sentidas não só em relação à organização do trabalho, mas no direcionamento das práticas, no envolvimento dos sujeitos e na preocupação com o registro.

A autonomia para realização dos encaminhamentos do projeto é ponto pacífico. Algumas professoras relataram a condução da direção e do professor articulador em maior e menor grau, mas no geral apontam como a autonomia como positiva e determinante. Duas professoras, inclusive, comparam com as realidades anteriores vivenciadas em instituições privadas, nas quais a falta de autonomia era entrave para a realização de qualquer trabalho, sobretudo, o direcionado para as questões étnico-raciais.

Professora G - Aqui a gente tem autonomia total, né. Muitas vezes a Diretora só coloca algumas coisas para manter o foco, e aí a gente vai trabalhando, a gente dá sugestão, mas na prática, no dia a dia é com a gente mesmo, temos total liberdade. Por exemplo, o que acontece muitas vezes é que a direção pergunta: “Ah, o que vocês acham de falar sobre isso?”, “será que vai ser bom esse tema?”, tendo sempre o cuidado de olhar para os anseios da comunidade, que a gente tem esse movimento aqui (...) então a nossa preocupação de aproximar a comunidade da escola é muito grande, abordar assuntos que sejam do interesse das famílias (...) Nesse espaço aqui não havia identidade e aí você começa a ver a necessidade mesmo de chamar essa comunidade, trazer as pessoas aqui pra dentro e aí você reúne, você convida responsáveis, você começa a construir essa relação que não havia, era uma coisa mais distante, não porque as pessoas não queriam, mas porque a própria comunidade não se via como parte disso aqui.

Destacamos a fala da Professora G no intuito de exemplificar uma preocupação que a unidade escolar possui em relação à aproximação da comunidade com o trabalho que está sendo desenvolvido dentro do espaço de educação infantil. De fato, nos 11 projetos, todas relataram que é uma preocupação das instituições essa relação com a comunidade, para além do cotidiano de cuidado e assistência propriamente dita às crianças. A busca por compreender e interagir com a comunidade, propicia, em certa medida, que os saberes sociais, culturais e históricos vivos nesses grupos se façam presentes na proposta curricular e pedagógica, cujas temáticas se traduzem. As falas das Professoras F e N, a seguir, ilustram a temática do projeto intencionalmente articulada a identidade da comunidade.

Professora F- A unidade sempre trabalhou com esse tema, quando eu cheguei na creche, por exemplo, peguei um projeto sobre fotografia, isso foi um projeto que recebeu até prêmio, saiu no jornal e tudo, porque as crianças não queriam tirar foto na época, se sentiam feias e aí fizeram o projeto chamado “Deixa eu ver”, onde as crianças se fotografavam né, mostravam seu ponto de vista também e aí conseguiam se ver, porque assim, nas revistas, na maioria das vezes, não tem crianças negras, não aparecem numa mídia, numa novela, então foi uma oportunidade que surgiu para que as crianças pudessem se ver, se reconhecer, aí esse projeto foi premiado, repercutiu na comunidade, foi bem bacana, tiraram fotos da comunidade, dos lugares, das casas, do lixo, de tudo, de onde eles passavam todo dia, a partir dos ângulos deles, foi bem interessante. Então para unidade não é um tema novo colocar foco na nossa criança que é uma criança negra, dando visibilidade pra ela, já é um tema comum aos nossos projetos, não surgiu com esse

projeto de 2015, a gente trabalhava antes e continua trabalhando todo ano.

Professora N- Esse tema que estou pensando aqui foi um tema que partiu da necessidade de trabalhar a identidade mesmo da comunidade, foi sugerido por outra professora que também tem esse olhar mais atento para a questão da diversidade e da valorização dos direitos e tudo mais, e aí já começamos a trabalhar. Começamos pensando na possibilidade de valorizar a história daquela comunidade, daquele espaço, daquela creche, então, assim, valorizar todo um processo que aconteceu mesmo antes de nós estarmos lá, até porque no próprio espaço nós trabalhamos com netas, com gerações das fundadoras do espaço antes de ser da prefeitura. Então teve todo um significado aí, conseguimos desdobrar bastante, trabalhar essa questão e, sendo também mulheres negras, algumas personalidades negras, nos fortalecemos nisso, de trabalhar essas mulheres como personalidades negras, como heroínas também, heroínas da comunidade, abrir suas casas pra receber as crianças da comunidade e aí tudo foi acontecendo até chegar o que é hoje, então assim, pra mim, trabalhar também esse tema foi muito importante, porque eu pude conhecer melhor a história do espaço onde eu trabalho. Eu considero que isso foi muito significativo pra mim também.

Cabe destacar que o projeto relatado pela Professora N foi, segundo nossa análise, o projeto mais completo estrutural e conceitualmente no que tange ao trabalho com uma educação antirracista e a proposta de implementação da Lei 10.639/03. Por outro lado, mesmo entre os 11 projetos, percebemos que a abordagem da temática está profundamente ligada à proposta do professor no nível de engajamento político. É oportuno destacar que, além de idealizarem e fomentarem a realização do trabalho, as professoras enxergaram o PPA como a possibilidade de fazer com que toda a unidade escolar se apropriasse das propostas, garantindo a abordagem pelo menos no ano do PPA. A proposta do tema, portanto, parte desses professores de maneira estrategicamente articulada, como podemos constatar nos trechos a seguir:

Professora J - Para esse projeto, eu articulei um grupo na rede social, com a galera que gosta desse tema, porque ele era um tema que a gente já estava tentando colocar há algum tempo. A gente montou nas férias, não o projeto em si, mas a ideia de trabalhar com Literatura Infantil, demos uma pesquisada nos livros que a gente poderia trabalhar. A gente já tinha trabalhado, no ano anterior, na data comemorativa, em novembro, aquele livro “Bruno e a Galinha d’Angola” e eu amei trabalhar aquele livro! E eu e algumas meninas ficamos com aquilo na cabeça de trabalhar esse tema o ano inteiro. Daí, a gente resolveu montar nas férias porque se a gente chegasse

com o projeto pronto, ninguém ia ter coragem de dizer não. A gente apresentou assim que falaram de PPA, na reunião do início do ano, daí pronto! Um ou outro manifestou a vontade de trabalhar outro tema, mas, como o nosso estava praticamente pronto, ninguém quis se dar o trabalho de fazer outro, acabou ficando. O projeto foi bom, mas foi assim que entrou.

Professora K - Sempre participei de todo o processo de construção do PPA, desde 2013, pois no ano que entrei não tinha um tema anual. No primeiro ano (2013) propus trabalharmos sobre África e não consegui convencer o coletivo. No ano seguinte, com ações mais consolidadas e conhecendo melhor o grupo, consegui que o tema África entrasse, depois, mesmo quando a temática não era relações étnico-raciais, eu sempre trazia para meu cotidiano em sala de aula, daí nos 450 anos (...) eu puxei para falar das mulheres cariocas, apresentei quem foram mulheres negras que construíram a história do RJ, a Mercedes Baptista, a Tia Ciata, a Jovelina Pérola Negra, ou seja, além de participar do PPA, ainda consigo ter uma autonomia para desenvolver projetos em paralelo com o tema do ano em sala de aula pensando gênero e relações raciais.

Acreditamos, portanto, que o posicionamento dessas professoras quanto à participação da elaboração e execução do PPA configurou-se como uma estratégia bem sucedida de mobilização do grupo para o tratamento das questões étnico-raciais na escola. As duas professoras, inclusive, relatam que já haviam tentado realizar o trabalho de outras formas, recorrendo ao que a Professora K sinalizou como estratégia principal: ainda que o tema não seja diretamente sobre relações étnico-raciais, ela sempre privilegia esses aspectos com o seu grupo de crianças. Evidencia-se, mais uma vez, a importância da autonomia para garantia da realização do trabalho. Outro aspecto que não podemos deixar de mencionar é a questão da parceria, já relatada pela professora J como fortalecimento e meio de persuasão/ adesão para a realização do projeto com a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Contudo, podemos perceber que a temática da diversidade, especificamente no ano de 2015 não se configurou como atendimento exclusivo à proposta da Secretaria, mas já vinha sendo proposta pelas professoras anteriormente, seja em projetos anteriores, ou em projetos paralelos. Desse modo, compreende-se que antes essas práticas estavam invisibilizadas, sendo a proposta do PPA uma possibilidade de exposição desse trabalho.

Ainda sobre o PPA e a percepção das entrevistadas sobre a política de premiação, as professoras relataram como críticas a esse processo os seguintes aspectos: o formato de avaliação, o prêmio e a expectativa. Destacamos a fala da Professora J, em específico, porque conseguiu compilar os pontos observáveis em todas as falas.

Professora J - Na verdade, nunca achei que a gente fosse ganhar. A sensação que a gente tinha era de que ninguém lia aquilo. Tinha a questão de sempre as mesmas escolas ganharem. E a gente não recebia feedback, não sabíamos o que tínhamos errado pra não ganhar. Esse da Tarsila (projeto do ano de 2014) é um exemplo: a gente fez tudo perfeito, mas não sabe por que não ganhou, e a gente sempre questionava isso nas reuniões. E outra coisa que questionávamos era o motivo de os projetos não serem divulgados, compartilhados com todos, em uma plataforma onde a gente pudesse ver os projetos ganhadores e acessar isso. Se é um parâmetro de qualidade por que a gente não tem acesso a esses projetos ganhadores? Por isso que, pra mim, a gente nunca ia ganhar, e ganhamos com esse, em 2015. Foi uma surpresa, todos ficaram muito felizes. Se o grupo faz pensando nisso? Acho que não, de um modo geral. A gente pensa mais no projeto em si. Claro que há aquela esperança quando sai o resultado, mas fazer só pelo prêmio, acho que não. Meio que virou uma rotina: a gente se encontra, define o PPA e baseia o trabalho do ano inteiro naquilo.

De fato, as observações da professora J são bastante pertinentes, de modo que o modelo de avaliação e de divulgação dos resultados gerou a incompreensão da política e da ferramenta no e pelo campo. Podemos afirmar que a maior frustração das professoras, se refere à ideia de qualidade definida a partir de um produto formatado. Silva e Almeida (2015, p. 36) realizaram uma pesquisa com professores de Educação Infantil no intuito de compreender o que esses professores reconhecem como critério de qualidade do trabalho pedagógico. Os autores destacaram da fala dos entrevistados os seguintes aspectos: saber planejar, ter compromisso, manter-se atualizado, ser assíduo, ser pesquisador, ter concepções teóricas definidas, manter prática articulada com a realidade, saber ouvir a equipe pedagógica, os pares e as crianças; saber lidar com a comunidade, olhar a criança como indivíduo, ser capaz de se autocriticar e se rever. Nesse sentido, os autores afirmam que a questão da qualidade na educação infantil está intimamente relacionada às concepções do que definem um bom professor e à concepção de educação infantil, cujas dimensões extrapolam a confecção de um produto, no caso um único produto/modelo de avaliação.

No capítulo anterior, levantamos a questão acerca dos possíveis efeitos negativos da política de premiação. Mediante esse cenário de confecção do PPA, do cumprimento de edital, e, principalmente, pela razoabilidade de informações pontuadas na fala da professora J, é passível de conclusão que esses são os motivos pelos quais houve omissão de 91 projetos no bojo das 470 unidades exclusivas que poderiam concorrer ao Prêmio Anual de Qualidade. Como já mencionado no capítulo 3, é consequência dessa política de alto impacto a

desarticulação do PPP (no caso PPA) como instrumento privilegiado para o fortalecimento da identidade e da autonomia da escola, subjugando-o a uma esfera secundarizada na qual a sua construção se distancia da realidade escolar em favor da lógica de resultados. Desta forma, o esforço de um trabalho coletivo no interior da instituição pode se tornar esvaziado de sentido pela pressão externa exercida pela política de avaliação em larga escala, um retrato distante da qualidade efetiva das propostas e das vivências. As falas abaixo retratam um pouco dessa frustração e o momento em que uma determinada equipe se articula para não mais participar do processo do PPA.

Professora H- Eu acho que a expectativa de ganhar o prêmio ajuda, você vê que as pessoas ficam muito motivadas. Eu lembro que ganhamos dois ou três anos seguidos, então tinha, assim, aquela febre, aquela energia, só que o ano que nós não ganhamos foi decepcionante. Para montar o projeto do ano seguinte foi aquele burburinho “Ah, mas a gente não ganhou e foi injustiçado”, muito chato! Aí eu lembro muito bem que a fala foi “Olha, nós não ganhamos o prêmio, o dinheiro, mas nós sabemos da importância do nosso trabalho”.

Professora M – Assim, a gente até optou nos últimos anos por não entregar o PPA, apesar de continuar fazendo o projeto naqueles moldes. A questão lá da unidade é que nós fizemos, trabalhamos, vimos que tudo funcionou e não ganhamos, aí ficava aquela coisa “Ah, o que faltou?”, “Ah, aquela outra unidade ganhou, o que foi diferente?”, e isso foi desmotivando as pessoas (...) Então a gente optou por nem concorrer ao 14º, porque a gente achava que dificultava mais do que ajudava, porque até quando ganhou não foi bom, porque nem todo mundo ganhou. Foi uma decisão coletiva não participar, porque tinha mais terceirizado do que concursado nesse ano, por exemplo, então ficou aquele desconforto das pessoas até se negarem a participar do projeto. “Ah, é para o projeto? Então não quero, porque eu não ganho nada”. E a gente quis desconstruir isso, que o projeto é pra creche, pra gente enquanto equipe, para as crianças, para as famílias, não pra ganhar o prêmio, não. Então a gente passou a desconstruir isso.

Enfatizamos como positivo o aspecto da liderança coletiva nos grupos, tanto para a retomada do trabalho, quanto para a decisão de não mais participar, sem perder a linha de trabalho conquistada, realizando um exercício pleno de auto-avaliação, amadurecimento e reconhecimento do trabalho pelos verdadeiros agentes: os alunos, os responsáveis, a comunidade e o próprio grupo de profissionais. A fala da Professora B, a seguir, traz esse aspecto de forma contundente.

Professora B- *O primeiro projeto era gente nova chegando no Município, chegando na unidade, a unidade nova, a gente abraçou aquilo, foi nossa estreia, vamos mandar bem? Vamos mandar bem. E o encantamento que aquilo nos proporcionou foi gigante, mas não ganhamos, não chegamos nem perto, foi uma frustração. Aí o segundo a gente falou assim: “Ah, o importante é fazer, a gente não ganhou prêmio, mas a gente ganhou fôlego, a gente ganhou impulso” (...) então fizemos sem a pretensão de ganhar, mas não foi feito de qualquer jeito, fizemos com o mesmo comprometimento. Não ganhamos de novo, mas teve a culminância e aí no dia das princesas foi um momento lindo, eu fui a Tiana, da Princesa e o Sapo, a princesa negra (...) as crianças estavam encantadas, os olhos delas brilhavam, as mães também, acho que se remeteram as suas infâncias, aquilo estava lindo, o 14º a gente ganhou naquele dia, sem brincadeira, foi muito emocionante. A gente falou: “hoje está acontecendo a coroação de um trabalho”. Não vamos ser demagogos e dizer que ganhar dinheiro não é bom, mas se não tem dinheiro vamos trabalhar do mesmo jeito que a gente sempre trabalhou pela nossa criança.*

5.5. Da dinâmica do trabalho pedagógico

Esse tópico se refere às condições básicas relatadas pelas professoras como essenciais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Essas professoras foram escolhidas no âmbito desta pesquisa justamente porque desenvolveram uma expertise para driblar as dificuldades do cotidiano, tornando-se referência para os seus pares e para a Rede Municipal como professoras que efetivam práticas educativas antirracistas. Trata-se, portanto, de captar o como, isto é, os caminhos de concretização das atividades planejadas.

Cabe ressaltar que todo o material coletado dos relatos das experiências dessas professoras é extremamente rico e detalhado, no qual o recorte para a conclusão da pesquisa faz-se necessário, ainda que isso signifique para a pesquisadora um trabalho doloroso, por considerar que absolutamente tudo nesses relatos é relevante e aponta para significativos caminhos. Desta forma, nossa opção metodológica, a partir de agora, foi conjugar os aspectos essenciais que privilegiem tais condições básicas para o bom desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Nesse bojo, identificamos como eixos principais: a **gestão**, as **condições institucionais e os materiais pedagógicos**, a **formação dos profissionais**, as **relações interpessoais**, a **avaliação e monitoramento**. Par tal, propomos uma análise de cada eixo em formato de

matriz FOFA. Segundo BICHO (2006) A matriz FOFA é uma ferramenta estrutural utilizada na análise do ambiente interno e do cenário externo de uma determinada organização. A ferramenta é um instrumento de análise, amplamente utilizado em avaliação de projetos em diferentes setores profissionais, cuja função é detectar as **forças**, as **oportunidades**, as **fraquezas** e as **ameaças** em um determinado processo, contribuindo assim para compreensão da realidade vivenciada pelas professoras. Optamos pela utilização desta matriz a fim de sintetizar as principais compreensões das entrevistadas sobre cada um dos aspectos selecionados nesta análise.

a) A gestão

A gestão é elemento fundamental para o desenvolvimento de qualquer ação no âmbito das unidades escolares, principalmente as ações inerentes às concepções teóricas e curriculares que orientam e norteiam o trabalho pedagógico. É papel do gestor a organização e uso dos recursos humanos, materiais e financeiros das unidades, bem como a responsabilidade legal sobre o Projeto Político Pedagógico. Nesse sentido, levando em conta as percepções das professoras entrevistadas, apresentamos a matriz abaixo que sintetiza os principais aspectos referentes a este item:

Quadro 16 – Matriz FOFA da gestão	
Forças	Oportunidades
Apoio da direção, autonomia para realizar o trabalho em sala e a escuta das ideias.	O incentivo para mobilização do grupo, o convite para escrita coletiva do PPP e do PPA da unidade.
Fraquezas	Ameaças
A autonomia para realizar o trabalho em sala também se configura como uma responsabilidade total do professor, no sentido de que a direção se isenta dos questionamentos do próprio grupo e dos responsáveis.	Apesar de se mostrarem abertas ao trabalho com a temática, as gestoras também possuem lacunas na sua formação, trazem práticas pedagógicas ultrapassadas pela proposta de trabalho com projetos pedagógicos e, causando uma instabilidade, pois há avanços em algumas questões e retrocessos em outras. O campo das negociações, muitas vezes, reforça o local da temática étnico-racial como um conteúdo a margem do currículo, atrelado as datas comemorativas ou restrito aos projetos.

O repertório de falas comuns acerca da gestão envolveu o apoio da gestora como essencial, mas remeteu também ao sentimento de solidão por parte das professoras para enfrentar possíveis atritos acerca do conteúdo, das referências culturais de matriz africana, sobretudo as especificamente relativas ao preconceito e discriminação racial.

b) As condições institucionais e os materiais pedagógicos

As condições institucionais são aquelas que favorecem a implementação das práticas de educação para a igualdade étnico-racial. As professoras relatam que a constituição do acervo pessoal e, posteriormente, o acervo na instituição escolar, determinam a uma maior frequência das atividades e a presença cada vez mais explícita de outros referenciais, além dos tradicionais. As instituições têm configurações estruturais distintas. Ainda assim as professoras reconhecem a apropriação do espaço como conquista, incluindo a exposição constante do trabalho nos murais, a preocupação com representatividade nas imagens, nos livros, nas histórias, na mídia, enfim, no cotidiano; e o acesso das crianças e dos responsáveis aos materiais existentes e/ou produzidos sobre a temática étnico-racial. Tais percepções estão sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 17 – Matriz FOFA das condições institucionais e dos materiais pedagógicos	
Forças	Oportunidades
<p>Recursos materiais aparecem em primeiro lugar: livros de literatura, bonecas e bonecos negros, imagens, fotografias, filmes, vídeos, aplicativos, gravadores, câmeras fotográficas, papéis diversos, fantasias, instrumentos musicais e outros materiais artísticos. As professoras relataram que, dependendo da gestão, conseguiram construir um rico acervo de forma coletiva.</p> <p>A dinâmica da pesquisa e do “garimpo”, pois a definição do temática e dos objetivos do trabalho, impulsiona os profissionais na busca pelos materiais, valendo todo e qualquer tipo de material, adquirido também em feiras, brechós, sebos, doações de editoras etc.</p>	<p>A disposição e prestação das verbas públicas para aquisição de livros e materiais pedagógicos. As professoras afirmaram que são consultadas pelas direções sobre a aquisição do material e se utilizam desses momentos para solicitar mais materiais sobre diversidade étnico-racial.</p> <p>Estímulo à produção de materiais pelas professoras com protagonismo das crianças. Os registros das conversas, dos relatos das vivências e das histórias substitui a falta do material especializado e valoriza as produções coletivas.</p>
Fraquezas	Ameaças
<p>A construção do acervo em si conta, na maioria das vezes, com os esforços e recursos pessoais das professoras. Os materiais não são acessíveis em quantidade e em valor monetário, demandando um alto investimento. As professoras relatam que, infelizmente, o mercado possui materiais e brinquedos que reforçam estigmas e preconceitos, ao invés de combatê-los. Dessa forma, a escolha tanto das literaturas, quanto dos materiais, requer um nível de criticidade e percepção das mensagens subliminares.</p>	<p>As verbas públicas para aquisição dos materiais possuem valores específicos e reduzidos, assim, nem sempre a gestão consegue adquirir os materiais que as professoras solicitam. O que também funciona como justificativa para a aquisição de outros materiais já consagrados e que reforçam mesmos referenciais estéticos, ideológicos, simbólicos, etc.</p> <p>Não há computadores e/ou internet banda larga disponível para pesquisa nas unidades escolares. As professoras relatam que fazem as pesquisas em casa, nas bibliotecas e espaços acadêmicos.</p> <p>Falta de materiais como os gizes de cera com tons de pele. As professoras relatam que é um material interessante, mas é pouco acessível, além de ser pois são demasiadamente caro para uma grande aquisição</p>

Não há como abordar recursos materiais sem destacar a importância unânime que as professoras conferem à literatura. Saitu, Madaleny e Lemos (2016, p.64) consideram que a literatura produzida para crianças, principalmente aquelas com recorte étnico-racial, tornam-se um recurso fulcral no desenvolvimento de práticas antirracistas. As autoras enfatizam que o uso da literatura faz parte da rotina diária nas salas de educação infantil, seja em cantinhos específicos de leitura, nas rodas de contação de história ou nas salas de leitura, além de reforçar que as histórias são capazes de produzir um contexto propício ao debate e à introdução da temática racial. Lima (2011, p. 153) corrobora com as autoras ao acrescentar que as linguagens faladas, escritas e contadas contribuem para o processo de significação do mundo e de nós mesmos, no qual o acervo literário constitui-se como instrumento.

Ademais, Corsino (2003, p. 119) ressalta a dimensão da leitura enquanto experiência, de modo que a literatura, ao resgatar a experiência, ao trazer a história, ao mostrar o diferente e a possibilidade de sua aceitação, ao revelar as desigualdades e injustiças, ao deixar aflorar os sentimentos e ao tratar a linguagem enquanto arte, traz as dimensões ética e estética da linguagem. A importância da literatura está presente nas falas de todas as professoras entrevistadas, das quais destacamos duas falas específicas que compreendem perfeitamente o uso dessa literatura como recurso e como metodologia de trabalho.

Professora B – Uma coisa que eu faço é trabalhar ligada com a literatura, pra mim é sempre o ponto de partida buscar uma literatura infantil que aborde aquilo que eu quero apresentar, aquilo me dá um conforto, pegar um livro, ler uma história e dali vou propor ou provocar nas crianças. Eu sempre começo a minha rodinha sondando o meu grupo, jogando perguntas, mas trazendo uma história, seja com fantoche, seja com livro, mas sempre com história, posso construir ali também no coletivo, pode ser um reconto, mas é como uma base pro meu trabalho.

Professora K – Na maioria das vezes parto de uma história, seja um livro ou algo que quero contar, então se for falar de dançarinas do RJ apresento Mercedes Baptista. Se for falar de formas geométricas posso partir de pinturas Ndebeles ou das pinturas corporais, das pirâmides. Como hoje são crianças de até 5 anos a temática surge de forma explícita, tipo, a questão do cabelo é bem recorrente, então falar de um penteado Black Power, por exemplo, eu uso No Mundo Black Power de Tayó, ou leio uma poesia da Elisa Lucinda, apresento a foto da poetisa, trago uma boneca negra, pensando sempre em representatividade. Ou seja, o saber conteúdo obrigatório do currículo oficial dialoga com os saberes de mundo e diferentes culturas que quero apresentar para meus alunos ou que eles têm interesse em pesquisar. Não o contrário. Primeiro penso o tema,

vejo o interesse da turma por um tema, depois me mato para inserir os conteúdos. Dá trabalho, mas consigo dialogar com muita coisa que acredito ser necessário estar presente, sem perder de vista que é essencial que a criança que se veja representada, não só fora, mas dentro do espaço que espaço.

c) A formação dos profissionais

A formação dos profissionais aparece como um dos principais desafios que a Lei 10.639/03 seja de fato implementada nas escolas brasileiras. No capítulo 1, abordamos esse aspecto e as nuances relativas aos avanços e conquistas nesse cenário. Nesse quesito, especificamente, traremos o que está disposto no Plano de Implementação como forma de reforçar o papel das Secretarias Municipais de Educação em diálogo com o que as professoras apontam no campo. As lacunas na formação inicial, continuada, profissional e acadêmica, em espaços formais e informais, são evidentes, em grande parte resultantes do racismo, das concepções hegemônicas e de um currículo normativo que privilegia e legitima saberes eurocêntricos em detrimento dos saberes africanos, afro-brasileiros e afrodiaspóricos, justamente porque o currículo é lugar, espaço, território e relação de poder (SILVA: 2004, 150).

Portanto, dentre as ações dispostas para a Educação Infantil no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009, p. 36) assinalamos: assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para incorporação dos conteúdos da cultura Afro-Brasileira e Indígena e o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais; garantir apoio técnico aos municípios para que implementem ações ou políticas de promoção da igualdade racial nessa etapa da Educação Básica. Já a resolução CNE/CP 03/2004, que institui as DCNs da Educação para as Relações Étnico-Raciais, recomenda às instituições de ensino das redes públicas e privadas que garantam no planejamento de curso dos professores a existência da temática das relações étnico-raciais, de acordo com sua área de conhecimento (2009, p. 29). Percebemos, portanto, que as legislações são explícitas acerca da questão da formação continuada, contemplando ações específicas para todos os níveis de ensino e modelos de instituição.

Apesar disso, as entrevistas revelaram que a formação específica sobre diversidade étnico-racial depende majoritariamente da busca pessoal das professoras, de incentivo e motivação individual, bem como o investimento financeiro em cursos, aquisição de materiais de estudo, participação em congressos, seminários e espaços de pesquisa. Obviamente, como já mencionado anteriormente, essa formação interfere nas suas práticas cotidianas, fazendo com que, na maioria das vezes, elas assumam a função de multiplicadoras desses conhecimentos nos seus espaços de atuação. Por essa razão a matriz FOFA em particular assume uma importância exponencial, tocando no ponto de maior vulnerabilidade do trabalho pedagógico.

Quadro 18- Matriz FOFA da formação dos profissionais	
Forças	Oportunidades
<p>A formação inicial, continuada e assunção do papel de pesquisadoras, redimensionando o próprio olhar e o amadurecimento do trabalho pedagógico.</p> <p>O exercício de uma postura crítica sobre todo o material produzido, sobre as falas dos colegas, sobre os conhecimentos e saberes explícitos e implícitos nos currículos.</p>	<p>A participação na confecção dos materiais pedagógicos da unidade escolar.</p> <p>O papel de mediação junto ao grupo de profissionais. As professoras relatam de forma muito intensa a felicidade quando conseguem sensibilizar mais um parceiro para o trabalho e a frustração de não conseguirem realizar o trabalho coletivamente e/ou quando se percebem que são estigmatizadas pelas suas posturas.</p>
Fraquezas	Ameaças
<p>A falta de Centro de Estudos e espaços de estudo coletivo para troca de experiências.</p> <p>A falta de motivação dos colegas para atividades de estudo e pesquisa. As professoras relataram convidar colegas para participarem de movimentos de estudo, rodas de conversa, cursos e fóruns, mas percebem pouco ou nenhum interesse.</p> <p>O formato de formação continuada oferecido pela Secretaria que propõe uma reflexão, mas não garante uma efetiva mudança nas práticas profissionais.</p>	<p>O racismo, a ignorância e o silenciamento em relação às questões étnico-raciais.</p> <p>O recorrente retrocesso da compreensão desse conteúdo como um saber a margem do currículo, cujo lugar comum posiciona a temática como tema transversal e data comemorativa.</p> <p>As professoras relatam situações de chacota e ironia relacionadas às suas concepções e posicionamentos, constantes questionamentos e o prevalecimento de preconceitos enraizados na sociedade e amplamente difundidos no senso comum, principalmente argumentando uma “consciência humana” que naturaliza as desigualdades raciais e a denúncia ao racismo e às práticas discriminatórias.</p>

d) As relações interpessoais

A dimensão das relações é outra questão latente. As pesquisas de Cavalleiro (2000), Oliveira (2004), Souza (2002) e Fazzi (2006) destacam-se pelo reconhecimento do racismo e pela denúncia de práticas discriminatórias nos espaços de educação infantil, as quais as crianças, principalmente negras, estão expostas desde a mais tenra idade. Tais pesquisas

revelam as diferenças de tratamento dispensadas às crianças negras, a questão do afeto, do cuidado e da atenção, bem como a construção de estereótipos que influenciam diretamente na construção da identidade étnico-racial e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento e aprendizagem. É preocupante pensar no quanto os educadores possuem papel determinante nesse processo, para o bem e para o mal, considerando-os como sujeitos sociais também atravessados pelas mesmas referências as quais as crianças estão sujeitas.

No caso das nossas entrevistadas, em relação a todos os aspectos abordados, esse é o que expressa maior avanço. De modo geral, as professoras destacaram que o trabalho que vem sendo desenvolvido dentro das unidades escolares tem maior resultado positivo nas questões relativas à representatividade, autoestima e valorização estética das crianças.

Quadro 19 - Das relações interpessoais	
Forças	Oportunidades
As professoras relatam que experiências e vivências que envolvem a autoestima das crianças são aceitas pelo grupo de profissionais e bem vistas pelos responsáveis e pela comunidade.	Valorização da identidade das crianças negras, da beleza, do tom de pele, do cabelo crespo, dentre outras potencialidades. A busca constante por representatividade e valorização do protagonismo.
Fraquezas	Ameaças
As situações ainda pontuais. As dificuldades de problematização de outros aspectos de desigualdades da população negra para além das questões estéticas. As professoras relatam que as situações de preconceito e discriminação dos adultos em relação às crianças negras diminuíram consideravelmente depois que a temática passou a ser mais discutidas nos espaços. Ainda acontecem comentários implícitos e maldosos, apelidos e reforço negativo de características da negritude.	O racismo e o preconceito atravessando as relações a todo o momento. Nesse aspecto as professoras relatam que o maior índice de questionamento sobre o trabalho ocorre quando há referências explícitas a manifestações e símbolos da religiosidade de matriz africana. Enquanto as atividades giram em torno das questões estéticas, o campo da religiosidade configura-se como maior tabu, inclusive, porque há crescente número de famílias que professam religiões cristãs neopentecostais. As professoras relatam ter cuidado constante com esses aspectos, além de estarem sempre munidas de argumentos embasados nas leis e resoluções para explicar a natureza do trabalho para o grupo e para os responsáveis.

Nesse aspecto, o que consideramos como maior avanço a partir da percepção das professoras é a efetiva participação das crianças nas propostas. De fato, as crianças são ouvidas por elas, criando um ambiente de aprendizagem dialógico e seguro, ao passo que as crianças se sentem confortáveis para relatar quaisquer tipos de situações, comentários, sentimentos, ideias e questionamentos. Dessa forma, as questões étnico-raciais deixam de ser um espaço de tabu para serem espaço de troca e de conhecimento. As professoras relatam

inúmeras situações em que as crianças demonstram familiaridade com os conteúdos, se veem e se reconhecem. Essas professoras exercitam o que Paulo Freire (1996, p.127) define como uma das especificidades da ação de ensinar: a capacidade de escutar. Algumas professoras, inclusive, relataram situações em que se surpreenderam positivamente com o posicionamento das crianças nas propostas de atividades.

Para finalizar esse aspecto, contudo, vale resgatar o que Cavalleiro (2015, p. 25) pontua sobre a família como uma espécie de cápsula protetora da criança, de modo que o processo de socialização no ambiente escolar a deixaria desprotegida e mais suscetível aos estigmas e estereótipos. Por outro lado, observamos que algumas professoras, numa perspectiva antirracista, desenvolveram esse cuidado com as suas crianças, cuja preocupação está relacionada à autoestima delas e a trajetória escolar pós a etapa da educação infantil.

Professora F- Eu tenho essa preocupação de estar sempre mostrando pra eles referências de crianças negras, sempre conto histórias, busco vídeos, pensando na representatividade, com personagens negros também, para que eles se vejam, construam uma imagem positiva. O que me dói, às vezes, é imaginar que quando eles forem pra uma outra instituição o trabalho não vai mais abordar essas referências e aí como é que vai ser? Ano passado eu tinha uma menina que eu chamei de borboleta, ela estava no casulo, ela era muito tímida e estava com o cabelo bem curtinho por causa da questão da química, teve um choque químico e teve que cortar o cabelo, e aí eu senti que as crianças meio que isolaram ela por causa do cabelo. Aí a gente fez todo um trabalho em cima, no fim do ano ela estava uma borboleta, ela floresceu, o cabelo cresceu, ela estava se sentindo, sabe? Ela vinha com lacinho, toda bonitinha, ai (respira fundo) será que pra onde ela vai (ano que vem) vão continuar esse trabalho? Se chegar lá e, sei lá, ela não tiver atenção? Aí vai ser todo um retrocesso, entendeu? De tudo o que ela aprendeu, mesmo sabendo que ela superou, fica essa preocupação, eu fico com medo do que eles vão enfrentar fora da unidade, é duro né? E se for pra uma escola que tem outros segmentos? Ela vai pro pré II, como é que vai ser? Eu não sei, isso me preocupa bastante!

e) A avaliação e monitoramento

Esse aspecto foi muito pouco mencionado pelas professoras, no sentido de que compreendem a avaliação e o monitoramento das propostas não tão direcionado a uma autocrítica do trabalho desenvolvido, mas destinado a avaliação externa, talvez sob influência das perguntas relativas ao Projeto Pedagógico Anual. Por isso, redimensionamos esse aspecto para contemplar a percepção que as professoras têm em relação à proposta de implementação da política de uma educação das relações étnico-raciais pela Secretaria Municipal de Educação.

Retomando o exposto no capítulo 3, a SME possui o Programa Rio Escola Sem Preconceito como principal linha de indução de ações e propostas no que tange a proposta de implementação da Lei 10.69/03. Além disso, as gerências de ensino têm autonomia para elaborar propostas específicas às modalidades que representam. No caso da Gerência de Educação Infantil, o ano de 2015 representa um empenho desse grupo em abordar a temática da diversidade étnico-racial nas suas principais linhas de ação: a Jornada Pedagógica da Educação Infantil, na proposta do Projeto Pedagógico Anual, a compra de materiais didáticos (livros sobre a temática e/ou com representatividade étnica para compor os acervos das unidades, a Maleta LIA - Literatura Indígena e Africana e o Projeto Minha Primeira Biblioteca que consiste em acervo pessoal das crianças³², a criação do GT de Diversidade Étnico-Racial com representatividade de professores de Educação Infantil, trazendo a proposta da atualização e reescrita do documento norteador sobre a temática escrito em 2008; as formações em parceria com o Programa Rio Escola Sem Preconceito nos Seminários no Museu de Arte do Rio e o Seminário de Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil; além das orientações para formações nos níveis regionais realizadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação.

Desse conjunto de ações desenvolvidas, quais das entrevistadas tiveram conhecimento, participaram e/ou se apropriaram? Há percepção de uma efetiva implementação da Lei 10.639/03 no âmbito da Secretaria Municipal de Educação? O

³² O Projeto Minha Primeira Biblioteca foi criado em 2011 pela SME/ Coordenadoria de Educação / Gerência de Educação Infantil. Este projeto tinha o objetivo de oferecer a cada criança matriculada na Educação Infantil da Rede Municipal dois títulos de livros para fazer parte do seu acervo pessoal, como forma de incentivo à leitura e à participação da família nesse processo. O projeto vigorou entre os anos de 2011 e 2016.

tamanho da Rede Municipal é inegavelmente um enorme desafio para a implementação das políticas públicas, dentre as quais se destacam as ações de formação continuada.

Quadro 20- Da avaliação e monitoramento	
Forças	Oportunidades
<p>A participação na Jornada Pedagógica da Educação Infantil. As professoras relataram que um dos dias de planejamento da JPEI abordou a temática e foi percebido pelo grupo como um ponto consonante entre a proposta pedagógica da unidade escolar e a proposta da Rede Municipal.</p>	<p>Do grupo de 14 professoras entrevistadas, 8 já expuseram suas práticas na JPEI, 4 participando ativamente na gravação do Programa sobre Diversidade Étnico-Racial do ano de 2015, e 4 participaram em outras temáticas e edições da formação continuada. Todas participaram em suas unidades como mediadoras da roda de conversa, assumindo, mais uma vez, a representatividade de professoras que já realizam um trabalho de educação para as relações étnico-raciais.</p> <p>9 professoras relataram ter participado das outras ações descritas, como os seminários do Rio Escola Sem Preconceito em parceria com a GEI, e palestras nas CREs.</p> <p>4 professoras aceitaram convite para participar do GT institucional de Diversidade Étnico-Racial. Pelo período de 2 anos (2015-2017) o grupo se reuniu, estudou e reformulou o documento Entre Crianças e Infâncias: debatendo a diversidade étnico-racial na Educação Infantil.</p>
Fraquezas	Ameaças
<p>Apenas duas professoras relataram ter participado de formações ou troca de experiências em âmbito regional distintas da JPEI, no caso, disponibilizadas pelas CREs.</p> <p>As professoras relatam dificuldades para participar tanto de formações e cursos, internos ou externos a SME. Entre as maiores queixas destacam o horário, que coincide com o horário em sala de aula, a falta de estratégia das direções para garantir a liberação das profissionais e as falhas na comunicação. Foi bastante comum a fala de que há uma demora no repasse de informações, fazendo com que as professoras não tenham conhecimento das ações e suas dinâmicas.</p> <p>A questão do repasse da formação para os pares é outro ponto bastante criticado. As professoras relatam que tentam levar as discussões e materiais das palestras e seminários, mas a falta de Centros de Estudos continuamente, a dinâmica dos planejamentos semanais e a priorização desses espaços para discussão de assuntos emergenciais dificulta esse fazer. As professoras relatam que a estratégia mais comum é a criação de uma “caixa de informações coletivas”, onde disponibilizam os textos e materiais, ficando a cargo dos pares buscarem ou não essas</p>	<p>As professoras denunciam uma falta de clareza nas orientações acerca do trabalho com a temática da diversidade étnico-racial, por considerarem extremamente difícil a tradução das orientações curriculares expressas nos materiais pedagógicos oficiais, inclusive as próprias DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais, em forma de prática pedagógica. Percebem uma distância entre as concepções e as atividades que são desenvolvidas. Reforçam que esses materiais são mais utilizados como consulta do que como um conhecimento a ser contemplado, como é o que acontece com as áreas de conhecimento: linguagens, matemática, artes, corpo e movimento, etc.</p> <p>Embora reconheçam que existem, em certa medida, propostas de ações que contemplem a Lei 10.639/03 por meio das ações já descritas, as professoras não consideram esse trabalho como efetiva implementação da Lei no âmbito da Rede Municipal. As professoras consideram que faltam mais formações, materiais didático-pedagógicos e encontros de trocas de experiências, divulgação do trabalho que é realizado dentro da própria Rede. Algumas professoras destacaram que gostariam que os encontros pensados pela SME sempre privilegiassem, além das referências teóricas,</p>

<p>informações.</p> <p>As professoras, em sua maioria, denunciam não perceberem uma avaliação e fiscalização por parte dos gestores e professores articuladores sobre o desenvolvimento das etapas do projeto pedagógico. A face ruim de uma extrema autonomia, contribuindo para desarticulação das ações no percurso do projeto. Elas se sentem cobradas apenas para apresentação do produto final, o PPA ou os materiais produzidos para as culminâncias e exposições.</p>	<p>exemplos de práticas pedagógicas que acontecem na Rede.</p> <p>Algumas professoras notaram que o público das formações é invariavelmente o mesmo. Se por um lado oportunizou o reconhecimento do trabalho realizado por pares em outras CREs, por outro reforça que as direções enviam sempre as mesmas professoras, as ditas “engajadas”, não democratizando o acesso a informações. Ademais, denunciam que as formações geralmente são para um número limitado de professores, exceto da JPEI que é disponibilizada para todas as unidades e profissionais.</p>
---	--

As falas das professoras reiteram que embora haja esforços, os mesmos são timidamente sentidos, pulverizados no universo da totalidade e complexidade da Rede. As professoras também mencionam que o trânsito entre a CRE e a SME ampliou a rede de relações, facilitando o direcionamento das demandas, ou seja, quando elas têm alguma dúvida em relação às propostas encaminhadas para as escolas, elas entram em contato direto com os canais, antes desconhecidos, de atendimento aos profissionais: o telefone das gerências, as representatividades a quem recorrer, a busca via portal RioEduca ou a página de uma rede social criada e administrada pela Gerência de Educação Infantil.

Uma vez ultrapassadas as barreiras físicas entre os espaços escolares, a CRE e o nível central, as professoras compreendem como estratégia a importância de ocupar espaços de participação abertos para discussão. Por isso, não se furtaram ao convite de participar do GT de Diversidade Étnico-Racial, cientes da responsabilidade de representarem a si mesmas, as equipes das quais fazem parte e outras profissionais que também possuem a perspectiva de educação antirracista como ideal. Sobre a experiência de participação no GT as professoras declaram:

Professora K - Foi engrandecedor trabalhar no GT. Primeiro que o movimento de encontrar pessoas que trazem a temática para o dia a dia da escola renova as energias, principalmente porque você percebe que não está sozinha nessa “luta”, depois porque você tem a possibilidade de ampliar suas ações, porque você dialoga com o outro e sua visão do que fazer vai ampliando, tipo fazendo uma auto-avaliação e percebendo o que dá para melhorar. Isso valeu muito! Outra coisa, a escrita do documento foi mega importante, foi bonito e acredito que ficou muito legal. O escrever junto com outras professoras, o pesquisar outras práticas existentes na rede e o ouvir e dialogar com outros pesquisadores do tema. Foi uma excelente

formação. O que enfraqueceu foi o fato do documento estar na gaveta e do GT estar congelado. Dependendo de ações políticas ou de gestões para que possamos fazer algo é muito desgastante.

Professora N- Participei do GT em que a equipe da Gerência de Educação Infantil queria a participação de professores, para produção de um trabalho que tivesse essa característica, essa abordagem étnico-racial. Essa participação foi bem importante para mim, porque nesse período eu estudei muito mais, tive acesso a documentos que até então não tinham me apresentado ainda, documentos e leituras que eu não conhecia, não só para questão do trabalho com as relações étnico-raciais, mas também para o trabalho no cotidiano da creche.

O interessante a destacar é que, em relação à produção do documento e aos trâmites dentro da SME para sua aprovação e veiculação, as professoras relataram que não faziam ideia do quanto esse é um processo moroso e intercorrente. As falas são enfáticas quanto à frustração do documento ainda não ter saído do âmbito da SME, mas também houve a compreensão de que o espaço institucionalizado é menos autônomo do que o espaço de educação infantil.

Sobre o modelo de formação continuada alicerçada principalmente na promoção de eventos, Corsino (2003, p.204) pontua a necessidade de entendimento dos limites do ponto de vista da eficácia. “A ideia de imersão pedagógica subjaz uma concepção de formação que cinde teoria e prática: banha-se de teoria e corre-se o risco de, ao voltar para escola, jogar fora o bebê e a água do banho.” A autora reforça que a falta de ações mais sistematizadas e contínuas implica numa espécie de aligeiramento, que interpretamos como uma garantia de ação que contempla quantitativamente, quanto ao número de profissionais que participa; mas não qualitativamente.

Formação não é reciclagem, pois os professores têm uma história que não se descarta, não entram numa máquina e se transformam como o papel ou a lata. Formação não é capacitação, pois não se trata de tornar pessoas incapazes, capazes. Também não é treinamento, pois o conhecimento é um processo construtivo e o treino supõe algo mecânico e repetitivo. A formação diz respeito à experiência do sujeito, a algo que lhe acontece internamente, pois a experiência que permanece no exterior é apenas um acontecimento, um episódio que não formou, nem transformou ninguém. (CORSINO: 2003, p. 221)

É nesse sentido que a crítica de Corsino nos ajuda a pensar sobre a formação se deseja, particularmente no que tange a diversidade étnico-racial, para promoção de uma política de igualdade racial e combate à discriminação. O que as professoras de educação infantil

denunciam é que as formações quando ocorrem são insuficientes, e quando não ocorrem são comumente encaradas como principal justificativa para a não realização do trabalho.

Professora K - O que falta? Muita coisa! Falta formação, falta material, falta reflexão, falta crítica. Mas temos que parar com esse discurso da falta. Não vimos isso na faculdade e ponto. Primeiro que temos que nos aprofundar no tema que vamos trabalhar, bem Paulo Freire mesmo, por mais piegas que ele hoje pode parecer ser, mas utilizando o mestre, temos que ser professores pesquisadores. Principalmente por ser um assunto novo para nós que já temos mais de uma década de atuação na educação. Ou seja, fundamental é o estudo.

Professora M - Para além da questão da formação que é o que as pessoas falam mais, que a gente não teve formação pra esse tema e tal, eu acho que é essa divisão, ainda vê esse currículo, que a gente fala tanto sobre currículo, descolonizar o currículo, pensar o currículo na educação infantil de uma forma diferente, mas ainda separa essas temáticas e aí a questão racial fica sempre num espaço menor (...) o que a gente mais vê são as escolas que só trabalham o dia 20 de novembro e tá bom, né. O que mais vemos é oficina de turbante, oficina de boneca Abayomi e capoeira, fim. O que eu vejo é que tem muita dificuldade de reconhecer a história negra, a cultura negra, os saberes africanos como conhecimento científico porque rompe com essa escola que é toda eurocêntrica, com tudo que a gente aprendeu até hoje, uma história contada de uma outra forma, que coloca esse saber como popular, como menor. Eu penso que deveria ser assim: “Agora vamos, já fizemos a capoeira, agora vamos contar, vamos ler e vamos escrever, sabe?”, tudo interligado.

É a assunção da condição de pesquisa como inerente ao fazer pedagógico, que as constituiu como profissionais, fazendo com que repensem não só a sua metodologia de trabalho, quanto o cenário, as mudanças no currículo e o reconhecimento dos saberes como essenciais para a efetivação do trabalho numa perspectiva afro-referenciada. A fala da professora M corrobora com a necessidade de deslocar a abordagem da temática exclusivamente relegada a data comemorativa e aos aspectos artísticos e estéticos, apontando para uma perspectiva de trabalhado ampliada e interdisciplinar.

Para finalizar, as professoras de educação infantil que vimos de perto têm como marca não fugir à luta. A maioria delas rejeita o rótulo de militante, preferindo destacar a sensibilidade, o olhar diferenciado e engajamento, com mencionado no tópico 5.2, como elementos que as diferenciam. Compreendemos que o rótulo de militância possa ser rechaçado por pares pelo forte apelo pejorativo atribuído aos sujeitos politicamente ativos,

especialmente no contexto brasileiro atual. As professoras relatam, em um dado momento, que costumam ser categorizadas pelo termo justamente quando o interlocutor deseja desarticular ou enfraquecer os seus lugares de fala, acusando-as de “militarem em causa própria”, movidas pelos interesses estritamente pessoais, e não pela causa da educação das relações étnico-raciais, da promoção de igualdade racial e do combate ao racismo, à discriminação e enfrentamento das desigualdades.

Não obstante, reiteramos o significado de militante, a saber: “que milita; combatente, que atua, participante, que funciona ou está em exercício; membro ativo, soldado, guerreiro” (FERREIRA: 1986, p. 1134). Nesse sentido, admitimos a dimensão de luta dessas professoras, reconhecemos seu protagonismo enquanto mulheres, negras, professoras de educação infantil, cuja aglutinação de categorias as hierarquiza em diferentes proporções pessoais, sociais, raciais e acadêmicas. Consideramos que a construção da identidade étnico-racial transcende os aspectos individuais e profissionais, expressando-se também através do seu posicionamento político. Assim, arriscamos considerar que essas professoras fizeram da educação infantil o seu espaço de atuação enquanto movimento social, no qual são ativistas pela educação, pelo movimento negro, pelo movimento de mulheres e pela infância. Essas professoras, em nossa perspectiva, praticam cotidianamente o que Paulo Freire postula como a supressão da distância entre o que se diz o que se faz, efetivando que suas falas sejam de fato as suas práticas.

6. Considerações Finais

O presente trabalho foi motivado pela compreensão das trajetórias das professoras de educação infantil em relação à efetivação de uma prática pedagógica na perspectiva de educação das relações étnico-raciais, tensionada entre as propostas das políticas públicas, em especial as orientações da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, e as estratégias utilizadas por elas para implementação da Lei 10.639/03 nos seus espaços de atuação.

Para fundamentação teórica da pesquisa realizamos, no capítulo 1, um breve resgate histórico do Movimento Negro, com ênfase na sua dimensão educativa e o desenvolvimento das ações no campo educacional, dos quais a Lei 10.639/03 destaca-se como marco expoente das lutas e conquistas de seus representantes, e como pauta da agenda política e social brasileira. Também realizamos um breve histórico da Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, o seu movimento de expansão conceitual, social e política, particularmente na cidade do Rio de Janeiro, cuja rede pública municipal de ensino constituiu-se como campo da pesquisa. A construção desse percurso privilegiou a identificação dos pontos de interseção entre as demandas desses movimentos, cujos avanços são fruto de mobilizações da sociedade civil, posteriormente traduzidos em forma de legislação e de políticas públicas.

No capítulo 3 apresentamos a análise documental dos Projetos Pedagógicos Anuais (PPAs), ano de referência 2015, como instrumentos de avaliação do trabalho pedagógico realizado na Rede, bem como a submissão desses projetos ao “Prêmio Anual de qualidade da Educação”. Essa análise revelou que a Secretaria Municipal de Educação orienta, via edital, que haja uma concepção de diversidade a ser contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares, e espera, através da avaliação dos projetos, compreender as concepções adotadas pelo campo, efeito da avaliação das práticas descritas nos PPAs. No entanto, a pesquisa apontou que, de modo geral, dos 127 PPAs que mencionaram a questão da diversidade todos o fizeram de forma superficial, refletindo uma interpretação ainda enraizada no paradigma de diversidade ideologicamente concebida pelo mito da democracia racial e por um currículo hegemônico de base eurocêntrica, que fomenta a reprodução de estigmas, preconceitos e o reforço negativo referentes à cultura, à história africana e afro-brasileira. Desta forma, estabelecemos outros critérios, baseados nas legislações vigentes referentes ao trato das questões étnico-raciais e na perspectiva de uma educação antirracista (Cavalleiro, 2001), para identificar os projetos pedagógicos que primam pela qualidade na implementação

a Lei 10.639/03 e, assim, chegamos a escolha de 11 projetos. Obviamente, os projetos apresentam diferenças conceituais entre si, revelando as tensões entre a Lei e a sua interpretação, a teoria e sua aplicabilidade na prática.

Outra etapa da pesquisa, por sua vez, foi a realização de entrevistas semiestruturadas, inicialmente pensadas para 11 Professores de Educação Infantil que tivessem participado ativamente da construção dos 11 projetos pedagógicos contemplados, de modo a perceber como esses projetos foram pensados, confeccionados e quem foram seus protagonistas. O desenvolvimento da pesquisa oportunizou que entrevistássemos 14 Professoras de Educação Infantil, sendo 11 diretamente ligadas aos PPAs e 3 participantes do Grupo de Trabalho Institucional de Diversidade Étnico-Racial, além da entrevista com a Professora representante da Secretaria Municipal de Educação, totalizando 15 entrevistas realizadas. Este coletivo de vozes foi de extrema valia para o cerne da pesquisa: os caminhos percorridos pelos Professores de Educação Infantil para implementação da Lei 10.639/03 na Rede Pública Municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

Os resultados observados nas análises dos Projetos Pedagógicos Anuais e das entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Infantil revelaram que as orientações da Secretaria Municipal de Educação quanto à temática e à diversidade étnico-racial são sensivelmente percebidas pelo campo, mas não necessariamente como reflexo efetivo de implementação da Lei 10/639/03, que significa dizer que os projetos analisados do ponto de vista da qualidade na abordagem da temática étnico-racial demonstraram em menor medida a apropriação da política pública pelo campo e maior influência da postura das professoras de educação infantil, cujas identidades e práticas pedagógicas denotam compromisso com uma educação das relações étnico-raciais.

Nesse sentido, a pesquisa evidenciou os diferentes caminhos percorridos pelas Professoras de Educação Infantil, nos quais identificamos um perfil de atuação com variação em três dimensões: motivação por experiência individual, experiência a partir da convivência entre pares e experiência política. A dimensão da experiência pessoal e individual diz respeito à trajetória biográfica e escolar das docentes entrevistadas, oportunizando a reflexão sobre a influência desses aspectos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Identificamos que as 14 Professoras de Educação Infantil entrevistadas apresentaram diferentes motivações para o trabalho na perspectiva étnico-racial forjadas na infância, na família, na vivência escolar como alunas e como professoras; de modo que os relatos de racismo e discriminação, de

forma majoritariamente negativa, determinaram uma tomada de atitude intuitiva e sensível à questão racial na escola. Nesse ponto, a percepção das professoras se faz mais latente mediante as tensões nas relações interpessoais, a intervenção de conflitos e o incentivo à construção de uma identidade e autoestima positiva pelas crianças negras.

A dimensão da experiência entre pares se refere às vivências que determinaram um perfil de atuação intencional, forjado, principalmente, pela participação das professoras em espaços de formação, formais ou informais, como determinantes para o engajamento. O acesso ao conhecimento específico acerca da temática étnico-racial desperta uma atuação que se traduz como a de multiplicador, além de demarcar a consciência do papel profissional enquanto educadoras da infância. As professoras assumem uma postura de enfrentamento e de mobilização, ampliando as ações do campo individual para o coletivo, cuja conquista dos pares apresenta-se como fator essencial. As professoras buscam efetivar parcerias para o desenvolvimento do trabalho, aproveitando-se estrategicamente de todas as oportunidades de inserção do tema nas práticas e vivências do cotidiano, incluindo, a sugestão da temática como norteadora do Projeto Pedagógico Anual.

O conhecimento adquirido nas formações, somado aos saberes da prática pedagógica, amplia a visão dessas profissionais para além do contexto das relações interpessoais, em direção ao contexto social, de modo que passam a compreender a complexidade das questões raciais na sociedade à luz do reconhecimento do mito da democracia racial, principal sustentáculo ideológico e mecanismo de manutenção das desigualdades e da invisibilidade dos efeitos do racismo. De acordo com Gomes e Silva (2002, p.19) o reconhecimento da diversidade étnico-racial, sobretudo da diferença, no contexto da história, das relações sociais, da cultura e da política na sociedade brasileira é o primeiro passo para que os educadores proponham estratégias e políticas de combate radical contra toda e qualquer forma de preconceito. Tal reconhecimento é o ponto chave para mudança na postura profissional dessas professoras de Educação Infantil, promovendo um processo de reflexão-ação que se materializa com os outros, seus parceiros, nas atividades em sala e no ambiente escolar.

Quando os saberes extrapolam os limites dos espaços físicos e das relações com os pares, percebemos a incidência da terceira dimensão no perfil de atuação: a dimensão da experiência política. As professoras conseguiram criar uma rede de relações entre si, participando ativamente de diversos movimentos de luta, tais como coletivos negros, femininos, espaços artísticos, religiosos, político-partidários etc. Essa dimensão está

explicitamente relacionada a uma condição de identidade, que pode ser tanto a assunção da identidade negra, quanto a construção de uma identidade profissional para a educação das relações étnico-raciais, portanto, as três dimensões de experiência se fundem e se conectam mutuamente, potencializando uma postura que é sensível, que é intencional e que é política. As professoras de Educação Infantil que vimos de perto tem consciência do seu papel enquanto profissionais na luta por uma educação antirracista e estão cientes de que para isso é necessário ocupar os lugares, dar visibilidade às práticas pedagógicas e às crianças como protagonistas desse processo.

Nessa dimensão, o nível de criticidade é elevado, na medida em que interrogam a própria história, os currículos da educação infantil e da formação de professores, além de redimensionarem as práticas pedagógicas a partir da proposta dos valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2015). Compreendemos, dessa maneira, que a incorporação desses valores nada mais é do que uma proposta que contempla os elementos da história e cultura africana e afro-brasileira ao currículo da educação infantil, implementando a Lei 10.639/03.

Seriam essas 14 Professoras de Educação Infantil super-heroínas? Fazemos a provocação e convidamos à reflexão. Gomes (1995, p. 187) discorreu sobre a mulher negra professora que viu de perto, concluindo que a construção de uma prática pedagógica que também é atuação política, assim reitera o espaço escolar como instituição social que interfere ao longo do processo de construção da identidade racial das professoras e alunas (os) negras (os) e brancas (os). O ambiente escolar é perpassado pela diversidade cultural, de modo que a professora, enquanto sujeito, é portadora de valores culturais que refletem na sua representação sobre o que é “ser negro”, “ser branco”, “ser mulher”, “ser homem”, a qual acrescentamos “ser professora da educação infantil na rede pública municipal”. A compreensão do lugar de fala dessas profissionais é imperiosa para valorização das iniciativas e compreensão das “brigas que compram” cotidianamente.

Inspirados na pesquisa de Gomes (1995) também optamos por deixar que as professoras falassem de si mesmas, de suas histórias de vida, expectativas, conquistas e decepções. Aliás, os relatos das professoras de educação infantil que vimos de perto estão cheios de decepções, uma espécie de catarse, indicando o quanto são pouco ouvidas e/ou silenciadas. As práticas pedagógicas que desempenham sobrevivem a uma atitude que Trindade (2009) chamou de kamikaze, pois a proposta de mudança que procuram efetivar no cotidiano vai de encontro a um quadro de sucateamento da escola pública, uma rotina

alienante, de acomodação, de reprodução de desigualdades e legitimação da exclusão no ambiente escolar. Em contraponto a essa realidade existem histórias de lutas contra o quadro de reprodução e exclusão que subjaz a escola, principalmente da rede pública.

Histórias submersas porque não ganharam a mídia, os cenários oficiais e legitimados positivamente, e não foram fixadas na nossa memória coletiva, mas que precisam ser contadas, ouvidas, lidas, sentidas, tocadas, recriadas, pois elas nos fazem orgulhosos da nossa condição de profissionais de educação [...] por uma pedagogia libertadora, promotora da vida, da natureza e do ser humano. (TRINDADE: 2000, p.15)

Para Trindade (2000) fazer emergir essas histórias submersas de educadores aponta para a construção e fortalecimento de uma prática docente política, humana e ideologicamente comprometida com a diversidade étnico-racial. Tais histórias visibilizam a criatividade, a versatilidade e a busca de alternativas para enfrentamento do racismo e a concretização de práticas promotoras de igualdade racial.

Dentre as estratégias de atuação, destacam-se o uso da literatura, a mobilização dos pares e a participação efetiva nas propostas institucionais interna e externamente, assumindo-se como representantes do movimento por uma educação étnico-racial na educação infantil. O que as torna de fato especiais é que são profissionais que têm se fortalecido coletivamente, construído uma rede de relações e trocas de experiências, amadurecido no papel de pesquisadoras e, em alguns casos, produzido conhecimento acadêmico-científico sobre suas próprias vivências e saberes. Para cada kamikaze, apresenta-se a oportunidade de renascimento de uma fênix.

Gostaríamos de concluir poeticamente, entretanto, é pertinente a crítica de Gomes e Silva (2002, p.25) ao sinalizarem que a inserção da discussão sobre a diversidade no campo educativo ainda fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico-racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença, trazendo-lhes de forma contundente a importância da abordagem dessa discussão na prática escolar. Segundo as autoras, tal fato reforça o argumento de que a diversidade étnico-cultural está relacionada ao resgate do sujeito e denunciam que o trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade e da intuição de alguns educadores, mas também não

pode ser justificativa para o não envolvimento de outros professores, encarada como um desafio a mais à demanda educativa. Logo, enfatizam que é nossa responsabilidade social como cidadãos e cidadãs reconhecer a diversidade étnico-cultural como fator imprescindível a qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático (GOMES e SILVA: 2002, p. 31).

Na opinião de Gomes (2017, p. 53) a escola é uma das principais instituições afetadas pela tensa relação entre o conhecimento científico e outras formas de conhecer que extrapolam a ciência e atingem a sociedade de modo geral, pois ela é socialmente responsável pela transmissão e socialização do conhecimento. Assim, indaga: qual é o conhecimento que a escola se vê como instituição responsável a transmitir? Que mudanças são necessárias para que os saberes construídos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro ocupem um lugar na escola e na produção do conhecimento? Bastaria a Lei, uma mudança no currículo ou na política educacional? Citando Santos (2010), Gomes (2017) conclui que é preciso uma mudança radical no campo do conhecimento.

Dessa forma, as entidades governamentais e as instituições públicas têm papel preponderante na manutenção de um projeto educacional que segregue ou na promoção de um projeto educacional que emancipe esses saberes. Legalmente falando, as instituições públicas já possuem uma base para construção de seus projetos, especialmente considerando as Leis 10.639/03 e 11.645/08, as DCNs para Educação das Relações Raciais e o plano de implementação, cujas ações explicitadas definem a responsabilidade sobre a promoção de políticas em atendimento à implementação desse aparato normativo. No caso da SME-Rio, campo dessa pesquisa, já existe o Programa Rio Escola Sem Preconceito e as ações setorizadas, em particular as da Gerência de Educação Infantil. O reconhecimento desses esforços é fundamental, porém a pesquisa revela que as ações desenvolvidas são pouco sentidas pelo campo, pulverizadas face aos limites dos modelos de formação dos profissionais pela própria SME.

Podemos afirmar, portanto, que coexistem dois modelos de ação com vistas à abordagem da diversidade étnico-racial na Rede Municipal, o modelo institucionalizado pautado na realização de encontros pontuais de formação; e as iniciativas das professoras de educação infantil recheadas de vivências e experiências concretas que, em paralelo, têm um grau de impacto. Entretanto, se estes modelos fossem conjugados, teriam maiores, senão melhores, chances de formulação, promoção e concretização de uma política educacional de

efetiva implementação da Lei 10.639/03, inclusive, podendo vir a se tornar um modelo de política pública municipal.

A realização dessa pesquisa, por sua vez, só faz sentido à luz do reconhecimento da luta do Movimento Negro e dos movimentos sociais pela educação, cujo protagonismo se concretizou em forma de ações e políticas, sobretudo das especificidades da Educação Infantil no que tange às questões étnico-raciais. Foram os sujeitos e as conquistas que nos antecederam que produziram saberes emancipatórios, compreendidos por Gomes (2017) como

forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência. Ou seja, não se trata de ações intuitivas, mas de criação, recriação, produção e potência. (GOMES: 2017, p. 67).

As Professoras de Educação Infantil que vimos de perto trazem na pele a marca desses saberes emancipatórios. Saberes forjados na luta, construídos coletivamente na resistência, cujas práticas pedagógicas norteadas por uma educação das relações étnico-raciais intencionam a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática. Sensibilidade, olhar diferenciado, postura política e identitária, para o outro, com o outro, no ser e reconhecer o outro como a mim mesmo, Professora de Educação Infantil da Rede Pública Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, presente!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas, estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____, Anete. OLIVEIRA, Fabiana de. RODRIGUES, Tatiane Consentino. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas, estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____, Anete. OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. 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, 2011. p. 47-64.

ALBERTI, Verena. PEREIRA, Amilcar Araujo. A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, nº37, janeiro-junho de 2006, p.143-166.

_____. Articulações entre o movimento negro e Estado: estratégias e experiências contemporâneas. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). Direitos e Cidadania: memória, política e cultura. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. BARBOSA, Ivone Garcia. RIBEIRO, Núbia Souza Barbosa. Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil em documentos nacionais. Revista Contemporânea de Educação. Vol.11, n.22, ago/dez de 2016.

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, Ivone Garcia. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.; VIEIRA, L.F.M. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray. BENTO, Maria A. S. (Orgs.). Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

_____. JUNIOR, Hédio Silva. (Orgs.). Práticas Pedagógicas para Igualdade Racial na Educação Infantil. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade-CEERT, 2011.

_____. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011. p. 98-117.

_____. Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade- CEERT, 2012.

BICHO L, Baptista S. Modelo de Porter e análise SWOT: estratégias de negócio; 2006. Disponível em: http://www.ecnsoft.net/wpcontent/plugins/downloadsmanager/upload/FATEC-SBC_ADME_Forcas_Competitivas_de_Porter.pdf

BRANDÃO, Ana Paula. SANTOS, Katia (Orgs.). Saberes e Fazeres: caderno de textos. Projeto A cor da cultura. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2015.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ministério da Educação: Brasília, 2004.

_____. Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação: Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil. Brasília: MEC/ SECADI, UFSCar, 2014.

BRITO, Benilda. NASCIMENTO, Valdecir (Org.). Negras (In) Confidências. Bullying não. Isto é racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, v.1, n.1, p. 93-109, 2008.

CAMPOS, Luiz Augusto. Política e Raça no Brasil: uma agenda de pesquisa. Ciclo de Palestras IESP/UERJ. 09/12/2016. <https://www.youtube.com/watch?v=xHGOaEuEf5Y>. Data de Acesso: 22/04/2017.

CARNEIRO, Suelaine. Mulheres negras na educação: desafios para sociedade brasileira. In: CARREIRA, Denise. Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, p. 121-169, 2016.

CARRASQUEIRA, Karina. O Sistema de Avaliação Educacional do Município do Rio de Janeiro: origem e desenho. ANAIS VII Reunião da ABAVE. Avaliação e Currículo: um diálogo necessário, nº 1, p. 129-146, Ano 2013.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistema de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. São Paulo Perspec., São Paulo, v.23, n.1, p.5-18, jan/jun, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Educação Anti-Racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

_____. Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: BRASIL/SECAD. Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. p.13-26.

_____. Do silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2015. 6ª edição.

CORSINO, Patrícia. Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Tese. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003. 312 f

_____, Patrícia. Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. NUNES, Maria Fernanda Rezende. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia.(Org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.p.13-30.

COSTA, Sérgio. Dois Atlânticos: teoria socialm anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

COSTA, Candida Soares da. Dez anos de implementação da Lei 10.639/03: algumas evidências. In: Tânia Mara Pedrosa Müller. Wilma de Nazaré Baía Coelho (Orgs.). Relações Étnico- Raciais e Diversidade. Niterói: Editora UFF, Alternativa, 2013.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. BARBOSA, Andreza e FERNANDES, Maria José da Silva. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. Estudos em Avaliação Educacionais/ Pesquisas em avaliação em larga escala. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.26, n.62, mai/ago, 2015.

CUNHA, Lilian do Carmo de Oliveira. Racismo Institucional: desafios e perspectivas na implementação de políticas públicas antirracistas na Faetec. Dissertação de Mestrado. Nova Iguaçu: UFRRJ, 2017.

DÁVILA, Jerry. Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil -1917-1945/ Jerry Dávila; tradução Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DIAS, Lucimar Rosa. No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2007.

_____. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico racial: saberes e fazeres. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011. p. 178- 193.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, UFF, v.23, 2007.

FAZZI, Rita de Cássia. O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, F. 2007. [1972]. “Além da pobreza: o negro e o mulato no Brasil”. In: O negro no mundo dos brancos. 2ª edição revista. São Paulo: Global.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (Org.). Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999. 2ª.ed. 44ª Impressão.

FRASER, Nancy, 2001. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: EdUnB, p. 245-282

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos César (Org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2003.

GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro. Impactos do Fundeb na educação infantil: oferta, qualidade e financiamento. Evidência. Araxá. n.6. p.121-136, 2010.

GAUDIO, Eduarda Souza. CARVALHO, Thaís Regina de. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: uma proposta, múltiplas possibilidades. Revista PerCursos. Florianópolis, v.14, n.26, jan/jun.2013.p.40-57.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1987.

GIL, Marcia de Oliveira Gomes. O Perfil do Professor de Educação Infantil na Cidade do Rio de Janeiro. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro: RJ, 2013. 148f.

GOMES, Nilma Lino. A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Experiências étnico-culturais para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa: São Paulo, 2003.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: Antônio Flávio Moreira. Vera Maria Candau. (Orgs.). Multiculturalismo. Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

_____. O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. OLIVEIRA, Fernanda Silva de. SOUZA, Kelly Cristina Cândida de. Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas, estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Elaine M. Teixeira (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. PEREIRA, Vinicius Oliveira. (Orgs.). A Lei 10.639/03 e a formação de professores. Propostas para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Caderno de Atividades. Volume 4. Rio de Janeiro, Outras Letras, 2015.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. HUNTLEY, Lynn. (Orgs.). Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. Classes, raças e democracia. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. Ação Afirmativa, autoritarismo e liberalismo no Brasil de 1968. Novos Estados. v.101. mar.2015.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós- Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso escolar. Caderno de Pesquisa Raça Negra e Educação. São Paulo: FCC, 1987.

_____.SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. Caderno de Pesquisa. n.73. São Paulo: FCC, 1990. maio. p.5-12

_____.Notas sobre as relações de raça no Brasil e na América Latina. In: HOLLANDA, H.B.(Org.) Y nosotras latino-americanas? Estudos sobre gênero e raça. São Paulo: F. Memorial da América Latina, 1992.

HERINGER, Rosana. Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil. Estudos Afro-asiáticos, Rio de Janeiro, Ano 23, nº2, p.291-334, dezembro. 2001.

_____. Ação Afirmativa e Combate às Desigualdades Raciais no Brasil: o desafio da prática. XVIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Ouro Preto, 2002.

_____. Desafios para a promoção da igualdade racial na educação brasileira. Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (SENEPT). Cefet/MG. Belo Horizonte: setembro, 2014.

KRAMER, Sonia. Infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. Educação fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. BEAUCHAMP, J. ; PAGEL, S.; NASCIMENTO, A. Brasília: MEC, SEB, 2007.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. NUNES, Maria Fernanda Rezende. CORSINO, Patricia. Infância e crianças de 06 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, p.69-85, jan/abr.2011.

LIMA, Marcia Batista. Identidades étnico-raciais, infância afro-brasileira e práticas escolares. In: KRAMER, Sonia. ROCHA, Eloisa A. C. Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LIMA, Fabiana Ferreira de. KLEIN, Gudrun. FARIAS, Ursula Pinto Lopes de. A formação docente promove uma educação antirracista? Reflexões sobre aqueles “que se educam entre si”. In: CUNHA, Lilian do C. de O., OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. LEMOS, Roma G. Diferenças étnico-raciais e formação docente: um diálogo necessário. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2016.

LIMA, Marcia. O uso da entrevista na pesquisa empírica. In: MIRANDA, Danilo S. ALONSO, Angela (Orgs.). Métodos de pesquisa em ciências sociais: bloco qualitativo. São Paulo: SESC/CEBRAB, 2016.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. REGO, Thabyta Lopes. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil. Revista Contemporânea de Educação. Rio de Janeiro: UFRJ. v.12, n.23, jan/abr, 2017, p. 175-191.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira. (Orgs.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. 28ª edição.

MISKOLCI, 2005. Apud SILVERIO, Valter Roberto et.al. Educação, diferença e desenvolvimento nacional. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 53.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.39,n.137, mai/ago.2009.

MONÇÃO, Vinicius de Moraes. Espinhos no jardim: conflitos e tensões na criação do Jardim de Infância Campos Salles (Rio de Janeiro, 1909- 1911) / Vinicius de Moraes Monção. Dissertação. Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Faculdade de Educação, 2015. 167 f.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, BID, UNESCO, 2008.

_____. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: Educação e Identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 114-140.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica/ Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet. Brasília: UNESCO, MEC/SEB, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Fabiana. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? Dissertação de Mestrado. São Paulo: UFSCAR, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O trabalho do professor na educação infantil. São Paulo: Biruta, 2012.

PEREIRA, Amilcar Araujo. A Lei 10639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, p.25-45, 2011.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

_____. Amilcar Araujo. O movimento negro brasileiro e a Lei 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. Revista Contemporânea de Educação. Rio de Janeiro: UFRJ. v.12, n.23, jan/abr, 2017, p.13-30.

PRIORE, Mary Del (Org.). História das Crianças no Brasil. São Paulo: Ed. Contexto, 2013.

RIO DE JANEIRO. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Ano XXIX. Nº 176. 2015.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 30.860 de 01 de Julho de 2009.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 32.416 de 21 de Junho de 2010.

RIO DE JANEIRO. Orientações Curriculares para Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2010.

_____. Espaço de Desenvolvimento Infantil. Modelo conceitual e estrutura. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, fev/2010.

_____. Caderno de Educação. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, v.1, 2014.

ROCHA, Décio. DAHER, Maria Del Carmen. SANT'ANNA Vera Lúcia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*.v.8. n.8.2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Relações Raciais e Rendimento Escolar*. Caderno de Pesquisa Raça Negra e Educação. São Paulo: FCC, 1987.

_____. *Educação Infantil, Classe, Raça e Gênero*. Caderno de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n.96, p-58-65, fev/1996.

_____. *Expansão da educação infantil e processos de exclusão*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p.7-40. julho/ 1999.

_____. *Do embate para o debate: educação infantil e assistência no campo da educação infantil*. In: Maria Lucia de A. Machado. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Estatísticas Educacionais e Cor/Raça na Educação Infantil e Ensino Fundamental: um balanço*. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.17, n.34, mai/ago.2006.

_____. PINTO, Regina Pahim. SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). *Relações Raciais no Brasil: Pesquisas contemporâneas*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais*. In: Maria Aparecida Silva Bento. (Org.). *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011.

_____. *Educação Infantil e Relações Raciais: a tensão entre a igualdade e a diversidade*. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 2014. V.44. n.153. p. 742-759. jul/set.

SAITU, Cecília Campos. MADALENY, Kelly Xavier. LEMOS, Roma Gonçalves. *Tecendo histórias: formação docente, literatura e a educação infantil no contexto das relações raciais*. In: CUNHA, Lilian do Carmo de Oliveira. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Lemos, Roma Gonçalves (Orgs.). *Diferenças étnico-raciais e formação docente: um diálogo necessário*. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2016, p. 53-81.

SANTANA, Patrícia. *Professoras Negras. Trajetórias e Travessias*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SANTIAGO, Flávio. “O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: UNCAMP, 2014.

_____. FARIA, Ana Lúcia Goulart. *Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso*. *Educação e Fronteiras On-Line*.v.5.n.13.2015

SANTOS, Joel Rufino dos. *O movimento negro e a crise brasileira*. In: *Política e Administração*, vol. 2, jul/set, 1985.

SANTOS, Risomar Alves dos. Formação de Professores e Diversidade Racial. In: ROSEMBERG, Fúlvia. PINTO, Regina Pahim. SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). Relações Raciais no Brasil: Pesquisas contemporâneas. São Paulo: Contexto, 2011. p.191-204.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3(63), p.489-506, set./dez.2007.

_____. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: In: ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas, estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Promoção da Igualdade Étnico-Racial na Educação Infantil. In: Tânia Mara Pedroso Müller. Wilma de Nazaré Baía Coelho (Orgs.). Relações Étnico- Raciais e Diversidade. Niterói: Editora UFF, Alternativa, 2013.

SILVA, Vandrê Gomes. ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Ação docente e profissionalização: recentes critérios para formação. São Paulo: FCC/SEP, 2015.

SILVÉRIO, Valter Roberto. SOUSA, Karina Almeida de. A socialização e a identidade: a escola e o dilema étnico-racial. In: ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas, estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Yvone Costa de. Crianças Negras. Deixei meu coração embaixo da carteira. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SOUZA, Maria Elena Viana. (Org.). Relações Raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei n.10.639/2003. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2009.

SOUZA, Anderson Xavier de. Lei 0.639/03: trajetória, lutas, conquistas e desafios. In: LABORNE, Ana Amélia de Paula. DIAS, Camila Danielle. MARTINS, Francisco André Silva. Desafios e potencialidades na implantação da Lei 10.639/03: Formação docente, currículo e cotidiano escolar. Caratinga: FUNEC Editora, 2017.

TRINDADE, Azoilda Loretto. O racismo no cotidiano escolar. Dissertação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994. 249 f.

_____. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, Azoilda. et.ali (Orgs.). Multiculturalismo: mil faces e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar. In: SOUZA, Maria Helena Viana. Relações Raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei n. 10.639/03. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

_____. Valores e referências afro-brasileiros. In: BRANDÃO, Ana Paula. SANTOS, Katia. (Orgs.). Saberes e Fazeres: caderno metodologia. Coleção Kit Pedagógico: Projeto A Cor da Cultura. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2015.

_____. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula. SANTOS, Katia. (Orgs.). Saberes e Fazeres: caderno de textos. Coleção Kit Pedagógico: Projeto A Cor da Cultura. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2015.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância (in)visível. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. VIEIRA, José Jairo. Políticas Educacionais de Ação Afirmativa no Brasil. Por quais caminhos? In: Debora Cristina Jeffrey; Luis Enrique Aguilar. (Org.). Balanço da política educacional brasileira (1999-2009): ações e programas. 1ed. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 137-158.

WINTERHALTER, Diolinda Franciele. A presença da educação infantil nas políticas educacionais: constituição de 1988 ao PNE (2011-2020). X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. p.1-16.

WRIGH MILLS, C. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ZAGO, N.N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.N. et. al. Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

ANEXO A- QUADRO DE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Quadro de pesquisas acadêmicas, referentes à revisão de literatura, organizado em ordem alfabética dos autores e em ordem cronológica das pesquisas.

1	OLIVEIRA, Fabiana de. <i>Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial</i> . Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.	Dissertação
2	SANTOS, Arethusa. <i>Identidade Negra e Brincadeira de Faz de Conta: entremeios</i> . Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2005.	Dissertação
3	OLIVEIRA, Waldete T. Farias. <i>Trajetórias de mulheres negras na Educação de crianças pequenas no distrito do Jaraguá, em São Paulo: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho</i> . Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.	Dissertação
4	DIAS, Lucimar Rosa. <i>No fio do horizonte: educadores da primeira infância e o combate ao racismo</i> . Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.	Tese
5	SILVA, Cristiane Irinea. <i>O acesso das crianças negras à Educação Infantil: um estudo de caso em Florianópolis</i> . Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.	Dissertação
6	ROCHA, Leandra Jacinto Pereira. <i>Educação infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas anti-racistas</i> . Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.	Dissertação
7	DERMAZO, Marisa Andrade Dulcini. <i>Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos</i> . Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.	Dissertação
8	DRUMMOND, Viviane. <i>Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa</i> . Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.	Tese
9	OLIVEIRA, Arlete dos Santos. <i>Mulheres negras e educadoras: de amas-de-leite a professoras. Um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo</i> . Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.	Dissertação
10	SARAIVA, Camila Fernanda. <i>Educação Infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores do município de Santo André</i> . Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.	Dissertação
11	SOUZA, Yvone Costa de. <i>Atravessando a linha vermelha: Programa “Nova” Baixada de Educação Infantil – discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação docente</i> . Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2009.	Dissertação
12	MONTEIRO, Nelma Gomes. <i>Afirmar as diferenças etnicorraciais como processo de enunciação para o enfrentamento do racismo na Educação infantil</i> . Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.	Tese
13	MONTEIRO, Rosana Batista. <i>A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: um estudo de caso</i> . Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.	Dissertação
14	TELES, Carolina de Paula. <i>Representações sociais sobre as crianças negras na Educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora</i> . Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2010.	Dissertação

15	OLIVEIRA, Verediane Cintia de Souza. <i>Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo PNBE 2008 para a educação infantil</i> . Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2011.	Dissertação
16	QUEIROZ, Cláudia Alexandre. “ <i>De uma chuva de manga ao funk de Lelé</i> ”: <i>imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari</i> . Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.	Dissertação
17	TRINIDAD, Cristina Teodoro. <i>Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de Educação infantil</i> . Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.	Tese
18	NUNES, Mighian Danae Ferreira. <i>Histórias de Ébano: professoras negras de Educação infantil da cidade de São Paulo</i> . Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.	Dissertação
19	QUEIROZ, Wilson. <i>De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da secretaria municipal de educação de Campinas</i> . Universidade estadual de Campinas, Campinas, 2012.	Dissertação
20	SOUZA, Ellen de Lima. <i>Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil</i> . Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.	Dissertação
21	AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. <i>A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil</i> . Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2013.	Tese
22	CARVALHO, Thaís Regina de. <i>Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de Educação infantil de Florianópolis</i> . 2013. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.	Dissertação
23	COSTA, Regiane de Assunção. <i>A criança negra: as representações sociais de professores de Educação infantil</i> , Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.	Dissertação
24	GAUDIO, Eduarda Souza. <i>Relações sociais na Educação Infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero</i> . Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.	Dissertação
25	VANZUITA, Simone. <i>Relações étnico-raciais</i> . Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.	Dissertação
26	FREITAS, Daniela Amaral Silva. <i>Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da prefeitura de Belo Horizonte (MG): um currículo para a ressignificação das relações étnico-raciais</i> . Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014.	Tese
27	ROSA, Daniele Cristina. <i>A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil</i> . Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná, 2014.	Dissertação
28	SANTIAGO, Flávio. “ <i>O meu cabelo é assim... Igualzinho ao da bruxa, todo armado</i> ”: <i>hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na Educação Infantil</i> . Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.	Dissertação
29	SILVA Marta Lúcia da. <i>Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até três anos de idade</i> . Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2014.	Dissertação
30	CASTRO, Moacir Silva de. <i>Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras de educação infantil</i> . Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.	Dissertação
31	LESSA, Sandra Carvalho do Nascimento. <i>A diversidade étnico-racial e a lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na escola municipal de Lavras Novas – MG</i> . Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2015.	Dissertação

32	OLIVEIRA, Alessandra Guerra da Silva. <i>Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil</i> . Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.	Dissertação
33	PEREIRA, Erika Jennifer Honorio. <i>Tia, existe flor preta? Educar para as relações étnico-raciais</i> . Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.	Dissertação
34	ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. <i>Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola</i> . Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.	Tese
35	SILVA, Tarcia R. da. <i>Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil</i> . Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.	Tese
36	FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. <i>“Loira você fica muito mais bonita”: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos</i> . Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.	Dissertação
37	FREITAS, Priscila Cristina. <i>A educação das relações étnico-raciais na educação infantil</i> . Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.	Dissertação
38	SILVA, Flávia Carolina da. <i>A educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as da educação infantil no Município de Curitiba (2010-2015)</i> . Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2016.	Dissertação
39	SOUZA, Edmacy Quirina de. <i>Crianças negras em escolas de “alma branca : um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil</i> . Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.	Tese
40	ALVES, Ivonete Aparecida. <i>Educação Infantil e relações étnicas e raciais: pele negra e cabelo crespo nas escolas públicas e sua tradução nos trabalhos acadêmicos</i> . Universidade Estadual Paulista em Franca, São Paulo, 2017.	Dissertação
41	MARTINS, Telma Cezar da Silva. <i>O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche</i> . Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.	Tese
42	NUNES, Mighian Danae Ferreira. <i>Mandingas da infância: culturas de crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê – Salvador (BA)</i> . Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.	Tese
43	OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. <i>Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo</i> . Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.	Tese
44	SOARES, Dryelle Patricia Silva Coe. <i>MENSAGENS SILENCIOSAS: Gestualidade das professoras da educação infantil em uma escola quilombola em Itapecuru- Mirim /MA</i> . Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.	Dissertação
45	OLIVEIRA, Jucieni Santos de. <i>Uma análise da implementação da Lei 10.639/03 na Educação Infantil: A percepção dos professores</i> . Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.	Monografia
46	SANTOS, Patrícia Sodrê dos. <i>A Mangueira, seu cenário e seus protagonistas: um debate sobre identidade étnico-racial e Educação Infantil</i> . Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.	Monografia

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

CATEGORIAS DE ANÁLISE	PERGUNTAS
Características pessoais	Idade e gênero
Formação Acadêmica e trajetória profissional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a formação acadêmica? 2. Quanto tempo atua na rede municipal? 3. Tempo de experiência profissional? 4. Possui formação voltada para a temática racial? 5. Quais motivações para trabalhar com a temática racial?
Dinâmica do trabalho pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> 6. Em relação ao Projeto Pedagógico Anual, qual o grau de envolvimento, participação e autonomia para desempenhá-lo? O fato de ter ganho ou não interferiu de alguma forma no trabalho realizado? 7. Quando e como iniciou um trabalho voltado para a educação das relações raciais? 8. Com que frequência essa temática surge dentro da organização do trabalho pedagógico e em que momentos? 9. Que ações considera como fundamentais para o desenvolvimento do trabalho? 10. Quais os desafios encontrados para o desenvolvimento do trabalho?
Cotidiano da sala de aula	<ol style="list-style-type: none"> 11. Você considera que as ações que desenvolve influenciam na aprendizagem das crianças? De que forma? 12. Você é capaz de identificar uma situação de conflito e/ou discriminação racial entre seus alunos? 13. Quando e de que forma realiza algum tipo de intervenção? 14. O que considera como mais grave em relação ao não tratamento das questões étnico-raciais em sala?
Infraestrutura \ Materiais Pedagógicos	<ol style="list-style-type: none"> 15. Sua unidade possui diversidade de materiais sobre a temática racial? Se sim, que tipo de material? 16. Para desenvolvimento de um projeto, sua unidade dispõe de acervo material para execução do trabalho? 17. Você tem conhecimento de aquisição de livros e materiais pedagógicos pela direção em escolar? De que forma e quando acontece?
Dinâmica de trabalho institucional	<ol style="list-style-type: none"> 18. A Secretaria Municipal de Educação possui ações/políticas de implementação da Lei 10.639/03 que sejam de seu conhecimento? 19. Você participou de formação ou outra iniciativa para ampliar as discussões na rede? 20. Que aspectos influenciaram sua atuação em sala de aula? 21. Você tem acesso a publicações que orientem o trabalho para uma educação de relações raciais? Quais?
Política pública	<ol style="list-style-type: none"> 22. Considerando sua trajetória docente na Rede, você observa avanços no trato das questões étnico-raciais? 23. Há uma efetiva proposta institucional de implementação da Lei? 24. Quais os maiores desafios para uma educação das relações raciais?

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, informo ter recebido convite para participar como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) Política Pública e prática pedagógica: caminhos percorridos por professores para implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil, conduzida por Joana Elisa Costa Oscar, que será submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ) em formato de dissertação de Mestrado.

Este estudo tem por objetivo investigar os movimentos pedagógicos na educação infantil da rede municipal que vislumbram uma política de educação para as relações raciais.

Minha participação na pesquisa consistirá em conceder à pesquisadora uma entrevista gravada e utilizada como instrumento de coleta de dados. Informamos, para tanto, que a participação é voluntária, sem ônus para os participantes.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem as informações de contato do pesquisador responsável: JOANA ELISA COSTA OSCAR, endereço eletrônico: jo.oscar@gmail.com, telefones de contato: (21)98203-4143 / (21) 2254-3517.

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

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do(a) pesquisador(a):

ANEXO D – EDITAIS DA SME – RIO DE JANEIRO