UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ISABEL FERREIRA FREITAS

Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais: formação continuada e docência nos Cmeis de Maceió-AL

Maceió
2023

ISABEL FERREIRA FREITAS

Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais: formação continuada e docência nos Cmeis de Maceió-AL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Currículos e Grupo de Pesquisa: Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Walter Matias Lima.

Maceió
2023

Catalogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661

F866e Freitas, Isabel Ferreira.
Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais: formação continuada e docência nos Cmeis de Maceió-AL / Isabel Ferreira Freitas. – 2024.
141 f. : il.

Orientador: Walter Matias Lima.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Cento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 130-139.
Anexos: f. 140-141.

1. Educação Infantil. 2. Relações étnico-raciais. Formação continuada. 4. Antirracismo. Título.

CDU: 373.3:374

Dedico esta tese à criança que fui.
Sob o céu vasto nas noites escuras,
Onde o olhar se perdia,
Mesmo cercada por sombras escuras,
Na dura realidade em que crescia.

A criança que fui ousava sonhar
E hoje, aqui, está a realizar.

AGRADECIMENTOS

Às crianças, verdadeiras mestras, com quem aprendo diariamente a me tornar uma professora e um ser humano melhor.

Aos meus queridos pais, Petrucia e Sebastião, que foram os primeiros a lapidar meu coração. A dona Petrucia por me ensinar a importância de ser racional diante dos piores momentos da vida, que me ensino antes de Paulo Freire que esperança é um verbo e devo esperançar cada sonho que quero alcançar, e ao Seu Sebastião por me mostrar a sensibilidade de um homem negro, nordestino, analfabeto das letras, um agricultor Sem Terra que apesar de todas as adversidades não perdeu sua sensibilidade e humanidade e que hoje planta os melhores abacaxis do mundo.

Ao meu orientador e companheiro de jornada, desde a minha graduação, Profº Dr. Walter Matias Lima, por todo apoio, amizade, afeto, companheirismo e pelas profundas discussões que compartilhamos ao longo dessa jornada acadêmica. Também pela partilha dos nossos dramas, que somente dois cancerianos poderiam comungar. Sou extremamente grata ao universo e às leis do acaso por ter traçado nosso encontro acadêmico. E em cada passo agradeço pela sua existência iluminar o meu caminho.

Ao orientador no mestrado em educação e amigo, Profº Dr. Anderson de Alencar Menezes, agradeço pelas contribuições valiosas em meus escritos, por sua humanidade que nos afeta de modo tão profundo e pelo carinho e cuidado demonstrados a todas e todos.

Ao Profº Dr. Junot Cornélio Matos, agradeço pela leitura atenta e dedicação a este texto, bem como por todas as contribuições que nos ajudaram a chegar até aqui.

Ao Profº Dr. José Vicente Medeiros da Silva, expresso minha gratidão pelo cuidado e contribuições ao texto neste momento de encerramento.

À Profª Dra. Maria Dolores Fortes Alves, agradeço por aceitar participar da defesa e por sua leitura amorosa, que reflete a maneira como enxerga a vida e nos inspira. A gratidão se estende pelas contribuições valiosas a este trabalho.

À Profª Dra. Roseane Amorim da Silva, expresso minha profunda gratidão pela leitura cuidadosa e carinhosa do texto, bem como pelas contribuições valiosas que enriqueceram e guiaram este trabalho.

As flores da minha vida, Evellyn, Pedro, Júlia, Henrique, Juliana, Fernando, João Dêvis, Maria e Aurora, por estarem ao meu lado e me mostrarem que vale a pena continuar a nadar.

Aos colegas do Centro de Educação da UFAL, não mencionarei nomes para evitar esquecimentos, mas envio meus sinceros agradecimentos.

Às professoras que, generosamente, participaram desta pesquisa e com as quais pude aprender tanto.

Às minhas irmãs, Zelma e Fabiana, e ao meu irmão, Dêvis, por acreditarem comigo que tudo isso seria possível mesmo diante de todas as adversidades.

Resumo

O estudo propõe a pensar a formação continuada de professoras da educação infantil, tendo a luta contra a barbárie como combate ao racismo estrutural que se faz presente na educação infantil. O objetivo do estudo foi investigar a influência da formação continuada oferecida às professoras de alguns Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis) da 6ª Região Administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Maceió-AL, na promoção de um conhecimento crítico sobre as relações étnico-raciais desde a primeira infância, analisando como essa formação impacta não apenas a prática docente, mas também a percepção e atitude das educadoras em relação ao tema em sala de aula. O estudo se concentra no bairro Benedito Bentes, em Maceió-AL, a escolha se deu pela concentração de Cmeis administrados pela Semed em um único bairro, por conta da sua extensão territorial, lá temos o quantitativo de 11 Cmeis, o outro motivo é o infeliz índice de violência contra a população de jovens negros na região, o que indica forte presença da população negra no bairro. Nosso campo teórico seguiu autores e autoras no âmbito das teorias críticas. Para compor esse estudo elencamos algumas políticas públicas de ações afirmativas voltadas para educação e direcionamos um questionário on-line para as professoras dos Cmeis com o objetivo de analisar a perspectiva das formações continuadas oferecidas pela Semed e a compreensão do ensino das relações étnico-raciais para crianças. O material foi analisado através da técnica de análise de conteúdo. A metodologia da pesquisa consiste em um estudo qualitativo com uma abordagem teórico-crítica da sociedade para elaborar e trabalhar a noção de educação crítica e antirracista. Nosso estudo identificou que as docentes reconhecem que necessitam de formação sobre o ensino das relações étnico-raciais, porém até o momento da pesquisa as informações são que nem a Semed e nem os Cmeis haviam ofertado. Outro ponto importante que identificamos conforme as análises foi o resquício de uma cultura brasileira que se vangloria da democracia racial no país e que acaba influenciando a educação escolar. Por fim, apresentamos pistas para se pensar uma educação antirracista por meio de epistemologias da experiência e emancipação na educação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Relações Étnico-raciais. Educação Antirracista. Formação Continuada.

Abstract

The study proposes to think about the continued training of early childhood education teachers, considering the fight against barbarism as a fight against the structural racism that is present in early childhood education. The objective of the study was to investigate the influence of continued training offered to teachers from some Municipal Early Childhood Education Centers (Cmeis) in the 6th Administrative Region of the Municipal Department of Education of Maceió-AL, in promoting critical knowledge about ethnic-racial relations since early childhood, analyzing how this training impacts not only teaching practice, but also the perception and attitude of educators towards the topic in the classroom. The study focuses on the Benedito Bentes neighborhood, in Maceió-AL, the choice was made due to the concentration of Cmeis administered by Semed in a single neighborhood, due to its territorial extension, there we have a quantity of 11 Cmeis, the other reason is the unfortunate rate of violence against the young black population in the region, which indicates a strong presence of the black population in the neighborhood. To compose this study, we listed some public affirmative action policies aimed at education and directed an online questionnaire to Cmeis teachers with the aim of analyzing the perspective of continued training offered by Semed and the understanding of teaching ethnic-racial relations for children. The material was analyzed using the content analysis technique (Bardin, 2002). The research methodology consists of a qualitative study with a theoretical-critical approach to society to develop and work on the notion of critical and anti-racist education. Our study identified that teachers recognize that they need training in the teaching of ethnic-racial relations, but at the time of the research the information is that neither Semed nor Cmeis had offered it. Another important point that we identified according to the analyzes was the remnant of a Brazilian culture that boasts of "racial democracy" in the country and that ends up influencing school education. Finally, we present clues for thinking about anti-racist education through epistemologies of experience and emancipation in education.

Keywords: Early Childhood Education. Ethnic-racial relations. Anti-Racist Education. Continuing Training.

Résumé

L'étude propose de réfléchir à la formation continue des enseignants de l'éducation des enfants, en considérant la lutte contre la barbarie comme une lutte contre le racisme structurel présent dans l'éducation de la petite enfance. L'objectif de l'étude était d'étudier l'influence de la formation continue offerte aux enseignants de certains Centres Municipaux d'Éducation des Enfants (Cmeis) de la 6ème région administrative du Département municipal d'éducation de Maceió-AL, dans la promotion d'une connaissance critique des relations ethnico-raciales. Depuis la petite enfance, en analysant comment cette formation impacte non seulement la pratique pédagogique, mais aussi la perception et l'attitude des éducateurs à l'égard du sujet en classe. L'étude se concentre sur le quartier Benedito Bentes, à Maceió-AL, le choix a été fait en raison de la concentration des Cmeis administrés par Semed dans un seul quartier, en raison de son extension territoriale, nous avons là une quantité de 11 Cmeis, l'autre raison c'est le taux regrettable de violence contre la jeune population noire dans la région, qui dénote une forte présence de la population noire dans le quartier. Pour composer cette étude, nous avons répertorié quelques politiques publiques d'action positive visant l'éducation et adressé un questionnaire en ligne aux enseignants du Cmeis dans le but d'analyser la perspective de formation continue offerte par le Semed et la compréhension de l'enseignement des relations ethnico-raciales pour les enfants. Le matériel a été analysé à l'aide de la technique d'analyse de contenu (Bardin, 2002). La méthodologie de recherche consiste en une étude qualitative avec une approche théorico-critique de la société pour développer et travailler sur la notion d'éducation critique et antiraciste. Notre étude a révélé que les enseignants reconnaissent qu'ils ont besoin d'une formation dans l'enseignement des relations ethnico-raciales, mais au moment de la recherche, l'information était que ni le Semed ni le Cmeis ne l'avaient proposé. Un autre point important que nous avons identifié à partir des analyses est le reste d'une culture brésilienne qui se vante de la « démocratie raciale » dans le pays et qui finit par influencer l'éducation scolaire. Enfin, nous présentons des pistes pour réfléchir à l'éducation antiraciste à travers des épistémologies de l'expérience et de l'émancipation dans l'éducation.

Mots-clés: Éducation de la petite enfance. Relations ethnico-raciales. Éducation antiraciste. Formation Continue.

SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação – Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cmeis – Centros Municipais de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

Erer - Ensino das Relações Étnico-Raciais

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI – Hora de Trabalho Pedagógico Individual

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização Mundial das Nações Unidas

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

SciElo – Scientific Electronic Library Online

RA – Região Administrativa

RCMEI – Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil

REDALYC – Rede de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

RME – Rede Municipal de Educação

RSL – Revisão Sistemática de Literatura

Semed – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 A JORNADA DOS NÚMEROS PARA AS PESSOAS GRANDES..... 19

2.1 O jogo do corpus: explorando os mistérios do método analítico..... 23

2.2 Rede Municipal de Educação de Maceió – RME/Maceió..... 27

2.3 Maceió, capital das Alagoas e seu grandioso bairro Benedito Bentes: o lócus da pesquisa 31

3 HARMONIAS DO SABER: uma jornada pela Formação Continuada de Professores da Educação Infantil e as Questões Étnico-Raciais - Revisão Sistemática de Literatura 35

3.1 Sinfonia das Cores: reflexões e diálogos no entrelaçar das tramas da RSL 40

3.1.1 Sistematização das produções relevantes sobre o tema formação continuada de professores para a educação infantil e questões étnico-raciais..... 40

3.1.2 Abordagens teóricas e metodológicas dominantes nos estudos analisados..... 47

3.1.3 Principais temas e tendências encontrados nos estudos analisados..... 51

3.1.4 As principais lacunas e áreas que necessitam de mais investigação no campo da formação continuada de professores da educação infantil e relações étnico-raciais..... 52

4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA..... 54

4.1 Abordando a educação formal para crianças e pensando sobre as infâncias..... 55

4.2 A continuação epistêmica: compreendendo a formação continuada de professores da Educação Infantil 63

4.3 Trilhando o caminho até uma educação antirracista 73

5 PESQUISA EMPÍRICA: entre o real e o imaginário 87

5.1 Formação continuada de professores da educação infantil em Maceió: análise de conteúdo..... 87

5.2 Desvendando os sentidos dos dados obtidos na pesquisa a partir das categorias de análise..... 89

5.3 Semeando consciência crítica: pistas para uma formação continuada de professores da educação infantil sob o prisma da educação antirracista e crítica 111

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 124

REFERÊNCIAS..... 127

ANEXO 133

1 INTRODUÇÃO

> [...] O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. (Paulo Freire)

Seguindo questionamentos filosóficos e pedagógicos sobre educação e a prática docente, as primeiras nuances deste trabalho surgiram em torno da problemática da formação da identidade de crianças, tanto negras quanto não-negras, no ambiente escolar. Ao afunilar se as aspirações que emergiram, percebemos que o papel docente nesse processo é fundamental para estabelecer o ensino das relações étnico-raciais desde a infância, sendo esse o impulso gerador do estudo.

Desse modo, a presente reflexão surge das seguintes motivações: a primeira é de ordem pessoal da pesquisadora, que vivenciou sua infância nos anos 90 como uma criança classificada como parda, em um período que a educação infantil não era obrigatória, porém sua prática era viva no dia a dia das periferias por questões de necessidade das famílias e, em sua maioria, a oferta era em escolas particulares e com professoras sem formação pedagógica.

Na década de 90 e início dos anos 2000 não existiam no Brasil formas de representação para a população negra; ser uma pessoa negra neste cenário era conviver com o sentimento de ser uma pessoa inacabada, incompleta, "Eu não era nem clara o suficiente para ser considerada branca e nem escura o suficiente para ser considerada preta, vivendo assim num limbo racial à espera da mulata chegar em mim" (Nàtaly Neri[1]).

A segunda motivação surge no contexto profissional, ao iniciar a carreira docente na rede pública de educação infantil a pesquisadora se deparou com práticas racistas no dia a dia de instituições educacionais e ao pesquisar sobre o tema em artigos da área de educação percebe que a prática não é exclusividade da sua realidade e começa a se aprofundar no assunto.

[1] Nátaly Neri é graduada em Ciências Sociais pela Unifesp, em São Paulo, e ativista negra produtora de conteúdo digital, possuí um perfil no *YouTube* @natalyneri na qual apresenta questões sobre racismo, preconceito, discriminação, sexismo, gênero e atualidades do seu dia a dia, e foi reconhecida como influenciadora digital pela plataforma. A palestra A Mulata Que Nunca Chegou, de Nátaly Neri, foi apresentada na TEDx São Paulo Salon, em 2017, e está disponível no *YouTube*: https://www.youtube.com/watch?v=02TBfKeBbRw com mais de 1 milhão de visualizações atualmente.

A terceira é de ordem teórica, e iremos nos debruçar um pouco sobre ela nos próximos capítulos, nesse momento iremos apenas expor o caminho traçado até aqui. Até o momento do doutoramento toda reflexão acadêmica empreendida pela autora foi sobre o ensino de filosofia no ensino médio e sobre a formação filosófica no curso de pedagogia a partir da teoria adorniana de formação sob uma perspectiva crítica educativa-filosófica[2]. Foi seguindo os estudos sobre filosofia e educação, principalmente à luz da teoria adorniana sobre a importância de educar contra a barbárie, que as angústias pessoal e profissional desaguaram nesta pesquisa.

Foi na prática da sala de aula de educação infantil que a reflexão sobre o fazer docente despertou e foi na vivência, como pessoa negra, em uma sociedade que o mito da democracia racial e a ideologia de branqueamento prevalece, que a necessidade de entrelaçar esses dois temas nasceu. Na época que a pesquisadora iniciou como docente também estava a finalizar a dissertação com a temática sobre formação do pedagogo através da perspectiva adorniana, neste ínterim, a relação entre barbárie e racismo se tornou mais palpável em suas análises. De modo geral, compreendemos o racismo como uma das bases do que Adorno aponta como semiformação ou semicultura e que constitui o que o autor denomina como sendo uma barbárie generalizada dentro da sociedade.

É desse pressuposto que a pesquisa vai perquirir sobre a formação continuada de professoras da educação infantil com relação às questões étnico-raciais, o foco são as docentes que compõem as escolas da 6ª Região Administrativa (RA) do município de Maceió/AL. O tema tem bases estabelecidas nas políticas públicas nacionais, denominadas de políticas de reparação ou ações afirmativas, tal como a implementação da Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, que estabelece a inclusão obrigatória da temática sobre História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências (Brasil, 2003), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96).

Indicamos, também, as normas que estabelecem o currículo específico da educação infantil e que ressaltam a importância de trabalhar temas relacionados à questão étnico-racial desde o berçário, que é a primeira fase da educação básica, apesar de não ser uma etapa obrigatória do ensino, visto que a LDB aponta a obrigatoriedade somente a partir dos 4 anos de idade, a maioria dos centros de educação infantil do país ofertam o atendimento desde os 0 anos de idade (Brasil, 1996; 2010). Diante disso, constatamos que estabelecimentos educacionais

[2] Essa pesquisa resultou na dissertação de mestrado "A teoria adorniana de formação: uma crítica educativo-filosófica", defendida em 2019 no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas. Encontra-se disponível no *site* do Repositório da biblioteca da Universidade Federal de Alagoas.

públicos e privados, visto que estes também são geridos pelas legislações nacionais, têm por incumbência estar a par da temática sobre relação étnico-racial.

As inquietantes vivências como educadora e a compreensão pedagógica-filosófica e social da presença do racismo na educação formam a motivação pessoal para este projeto de doutoramento e o desejo de que ele possa contribuir com o tema das questões étnico-raciais nos centros municipais de educação infantil de Maceió e, por meio disso, seja possível ajudar a repensar práticas docentes nessa etapa de ensino.

O tema da relação étnico-racial é discutido no cenário da pesquisa nacional sobre educação, além de ser uma das bandeiras de luta do Movimento Negro e da luta por uma educação pública laica, de qualidade, com equidade e que respeita a diversidade de modo afirmativo. Um dos exemplos dessas discussões são as produções advindas do Grupo de Trabalho em Educação e Relações Étnico-raciais (GP 21) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O GT 21 surge somente em 2001, após 26 anos da fundação da Anped, isso por si só já pode ser considerado uma questão a ser problematizada, mas não vem ao caso agora.

Um dos frutos do GT 21 foi a pesquisa a respeito de um estado da arte sobre educação das relações étnico-raciais, a produção sistematizou e analisou a produção acadêmica sobre educação das relações étnico-raciais, no período de 2003 a 2012, foram analisadas teses e dissertações realizadas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação e dos periódicos *Qualis* A e B na área de Educação, além da realização de levantamento dos livros sobre esta temática (Silva *et al.*, 2018). A metodologia utilizada no livro foi importante para a construção do protocolo da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) apresentada neste estudo.

O estudo citado acima expõe as mudanças no quadro de produção acadêmica após a promulgação da Lei 10.639/03, os resultados apontam para um crescente em pesquisas sobre o tema, principalmente no período entre 2010 e 2013, período no qual a lei completava 10 anos de implementação. Atualmente estamos próximo de 20 anos de avanços consideráveis nas políticas públicas de ações afirmativas e que deságuam em um cenário complexo de discussões sobre o tema que se deve às mudanças sociais efetivas que acontecem após lutas sociais da comunidade negra e adjacentes.

Em vista da carência de produções acadêmicas relacionadas à educação e relações raciais com ênfase na educação infantil, que os estudos sobre o tema apontam, podemos inferir que isso se deve ao quadro geral de políticas públicas para essa etapa da educação básica, que

se tornou obrigatória para crianças a partir dos 4 anos de idade somente em 2013 por meio da Lei nº 12.796/2013.

Isso se deve ao cenário geral brasileiro que aponta historicamente que a educação infantil só passa a ter um caráter educativo após a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), cessando, dessa forma, "[...] um percurso essencialmente voltado para o atendimento de cunho assistencialista, precário e de qualidade duvidosa, focado sobretudo nas classes socioeconomicamente vulneráveis" (Lopes; Medeiros, 2020, p. 194).

Porém, o advento da regulamentação para a educação infantil não elimina todo o histórico de desqualificação do trabalho docente com crianças e do papel fundamental da formação para a qualificação do quadro de professores, tendo as creches e pré-escolas precários investimentos dos poderes públicos e com o reforço a ideia de que qualquer profissional, com ou sem formação qualificada, estaria apto a atuar com crianças.

Nos dias atuais não cabe mais esse menosprezo pelo profissional que atua nas instituições de educação infantil nem a visão empobrecida sobre os estudos pedagógicos relacionados às crianças e infâncias, restringindo o papel docente a reprodução de prática assistencialista ou voltadas apenas para a adaptação da criança ao ensino fundamental. Assim como não há mais espaço para uma prática pedagógica que não problematize questões relacionadas às relações étnico-raciais, gênero, sexualidade e social.

Para discutir o tema exposto construímos a seguinte pergunta de pesquisa: A formação continuada ofertada às professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis) administradas pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió-AL (Semed) possibilita as docentes um conhecimento crítico sobre o ensino das relações étnico-raciais desde a primeira infância?

Este problema se desdobrou em algumas questões de estudo condutoras desta pesquisa, a saber: Quais são os principais tópicos abordados na formação continuada oferecida aos professores dos Cmeis em relação às relações étnico-raciais? O que se está discutindo nas pesquisas sobre a formação continuada de professoras da educação infantil e o ensino das relações étnico-raciais? Em que medida a formação continuada influencia as práticas pedagógicas das professoras em relação ao ensino das relações étnico-raciais? As professoras percebem mudanças em sua própria consciência étnico-racial após a participação na formação continuada? Qual a percepção das professoras com relação ao tema das relações étnico-raciais

na educação infantil? Como pensar uma educação crítica e antirracista na formação continuada de professores?

A partir delas estabelecemos o objetivo geral e os específicos, cada qual suleando um capítulo dessa tese e que será melhor descrito no segundo capítulo. O primeiro capítulo é composto por esta introdução; no segundo capítulo apresentamos a metodologia utilizada nesta pesquisa que é caracterizada como uma pesquisa qualitativa tendo como abordagem a teoria crítica do filósofo Theodor W. Adorno, como método utilizamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2002) para analisar as respostas dadas pelas professoras de educação infantil que atuam na 6º RA, apresentamos também como está constituída a Rede Municipal de Educação de Maceió e, por fim, apresentamos o bairro Benedito Bentes que é o lócus da pesquisa.

O terceiro capítulo é apresentado a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), o protocolo utilizado, a sistematização dos trabalhos encontrados, as abordagens teóricas e metodológicas dos estudos, os principais temas abordados e as lacunas identificadas.

No quarto capítulo dividimos três tópicos para trabalhar as teorias filosóficas e pedagógicas sobre o nosso objeto de estudo: a formação continuada de professoras da educação infantil sobre o tema das relações étnico-raciais. O primeiro tópico aborda as diversas formas de educação infantil até a sua formalização pelo estado e os diversos tipos de infâncias apagadas ou marginalizadas. No segundo buscamos compreender a formação continuada de professores, sua importância, as abordagens utilizadas e as possibilidades de uma formação antirracista. O terceiro tópico trilhamos o caminho até o momento para tornar possível pensarmos em educação antirracista.

No quinto capítulo dessa tese apresentamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2002) do *corpus* da pesquisa. O objetivo é identificar as categorias de análise que emergem dos dados coletados, relacionando-as com as questões e objetivos da pesquisa. O objetivo dessa análise é compreender como têm se abordado o ensino das relações étnico-raciais na formação das professoras de educação infantil em Maceió a partir da perspectiva docente, bem como as metodologias utilizadas e as discussões em torno da implementação de uma educação antirracista nesse contexto. Por fim, apresentamos pistas para se pensar uma formação crítica na formação continuada de professoras/res da educação infantil.

No sexto capítulo temos as considerações finais na qual apresentamos uma síntese dos principais resultados da pesquisa, retomando as perguntas e hipóteses levantadas no decorrer do estudo. Além disso, também discutimos as implicações dos resultados da pesquisa para a

teoria e para a prática docente, bem como as possibilidades de futuras pesquisas. Iniciemos agora o segundo capítulo.

2 A JORNADA DOS NÚMEROS PARA AS PESSOAS GRANDES[3]

> As pessoas grandes adoram os números. [...] Assim, se a gente lhes disser: "A prova de que o principezinho existia é que ele era encantador, que ele ria, e que ele queria um carneiro. Quando alguém quer um carneiro, é porque existe" elas darão de ombros e nos chamarão de criança! Mas se dissermos: "O planeta de onde ele vinha é o asteroide B 612" ficarão inteiramente convencidas, e não amolarão com perguntas. Elas são assim mesmo. É preciso não lhes querer mal por isso. As crianças devem ser muito indulgentes com as pessoas grandes. (Antoine de Saint-Exupéry)

Pesquisar sobre/com/para crianças gera a necessidade de se abrir à alegria da vida, mesmo nos dias mais insalubres. É aprender com elas que mesmo nos piores dias podemos encontrar poesia e sorrir ao ver uma lagartixa que está caminhando solitária pelo chão da escola. É assistir um filme sobre uma árvore que se doou completamente ao homem a ponto de ficar apenas com um pedaço de tronco e perceber que a lição daquele curto vídeo foi que no final ela ficou "destruída". E, às vezes - ou na maioria dos dias - é exatamente assim que nós adultos ficamos: destruídos. Escrever uma tese também nos deixa assim, mas fazer uma tese que possa contribuir para que as pessoas grandes pensem e sintam o olhar poético de uma criança torna as coisas um pouco mais leves.

Pelo olhar de uma criança percebemos que nem tudo que é muito importante necessita ser extremamente sério e desgastante e, até mesmo destruídos, podemos distribuir afetos e sorrisos. Isso, com certeza, podemos aprender com as crianças e quem lida com elas no dia a dia percebem consciente ou inconscientemente esse processo. E essa história séria que aqui fizemos teve e tem a pretensão de ser leve e de aprender sobre essa leveza por meio do olhar de outras professoras e professores, sem perder sua importância dentro do cenário de coisas importantes e sérias que as pessoas grandes cultivam. Dessa forma, iremos apresentar nesse momento como buscamos e aprendemos com as pessoas grandes e suas ideias importantes, e com aqueles que compreenderam a vida e não precisam de números para se certificar da verdade.

Além da compreensão de que a escrita é experiência e que ela parte desse lugar do possível, da conquista, da recriação para que a transformação aconteça, pois ela acontece nos detalhes, no percurso, nas mudanças de sentidos e ritmos, "[...] na impossibilidade de manter um certo índice inicial" (Kohan, 2005, p. 16).

[3] Neste momento, fazemos uma alusão ao livro "O Pequeno Príncipe" de Antoine de Saint-Exupéry, na parte que discute o modo como os adultos lidam com a complexidade da vida. Essa foi a forma que a autora encontrou para abordar a complexidade envolvida no processo metodológico de uma pesquisa.

Segundo Kohan (2005), o principal valor de uma experiência de escrita não é confirmar uma verdade pré-existente, mas sim mudar a nossa relação com nós mesmos, transformando a maneira como vemos uma verdade na qual estávamos confortavelmente instalados antes de começar a escrever. Dessa forma, a hipótese foi construída a partir desse lugar de conforto, mas que está aberta para ser validada ou refutada de acordo com as mudanças que iremos encontrar.

A hipótese inicial é que a falta de conhecimento e aprofundamento teórico e prático sobre questões étnico-raciais na educação infantil nos Cmeis da 6ª região administrativa de Maceió-AL é uma realidade preocupante, resultado do racismo estrutural presente na sociedade e que afeta negativamente a vida das pessoas negras desde cedo, incluindo as instituições de ensino que deveriam combater esse problema por lei.

Para ter uma compreensão mais profunda da hipótese deste estudo, é importante entender o que é o racismo e por que ele é considerado como base estrutural da sociedade brasileira. Nesse estudo compreendemos o racismo com uma forma sistemática de discriminação que se baseia na raça e se manifesta através de práticas conscientes ou inconscientes que resultam em desvantagens ou privilégios para indivíduos (Almeida, 2019).

Entendemos o racismo como estrutural porque ele está presente em todas as estruturas da sociedade e, de acordo com Almeida (2019), as instituições são apenas uma manifestação da estrutura social ou modo de socialização que inclui o racismo como um de seus componentes orgânicos. As escolas de educação infantil são parte da sociedade e, como instituições sociais, (in)felizmente, refletem a sociedade brasileira. Portanto, essas escolas acabam por perpetuar o racismo que está inserido na estrutura social do país.

> Não é algo criado pela instituição, mas por ela reproduzido. [...] Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema de desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como "normais" em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões - piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada a fazer, toda instituição vai se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas (Almeida, 2019, p. 47).

Ou seja, se a escola não apresenta práticas antirracista, logo ela acaba por validar o racismo existentes na sociedade. Isso é um dos motivos que torna importante abordar questões

étnico-raciais desde a educação infantil, já que a falta de práticas antirracistas na escola permite que o racismo possa ser reforçado.

Ao conscientizar, esclarecendo as crianças desde cedo, é possível interromper esse ciclo de discriminação. Vários estudos têm mostrado a presença do racismo em crianças pequenas, incluindo o tratamento dado às crianças negras e a validação da violência por parte dos adultos e de crianças brancas (Amaral, 2018; Cavalleiro, 2020; Dourado, 2020; Santiago, 2020; Santos *et al.*, 2022; Silva; Santos, 2022).

Para comprovar ou refutar a nossa hipótese, é importante seguir um caminho rigoroso que nos leve à verdade dos fatos. Se ao final desta jornada, nossa hipótese for negada, isso será uma boa notícia, pois significa que as crianças negras e brancas de Maceió têm acesso a uma educação infantil antirracista nas escolas municipais, o que pode ser um exemplo para outros municípios no estado e para o Brasil como um todo.

A contestação é fundamental para a pesquisa, pois ela nos permite avaliar a validade da nossa hipótese, bem como fornecer informações valiosas que possam ser incorporadas ao nosso entendimento. Além disso, a contestação pode nos direcionar para novas questões e áreas de investigação, ampliando o nosso conhecimento sobre o tema em questão. Em resumo, a contestação é um aspecto crucial para o desenvolvimento de uma pesquisa rigorosa e confiável.

Os resultados de uma pesquisa mostram se e como eles confirmam ou contestam a teoria escolhida. Se confirmados, os pesquisadores precisam demonstrar como as descobertas teóricas podem ser generalizadas para situações além daquelas examinadas no estudo original e, desse modo, a apresentação de explicações alternativas também fortalecerá qualquer generalização analítica (Yin, 2016).

O nosso estudo é configurado como uma pesquisa qualitativa e seguirá a abordagem da teoria crítica da sociedade, cunhada pela Escola de Frankfurt. A pesquisa qualitativa é interessante para entender fenômenos complexos, e a teoria crítica permite uma análise crítica das estruturas sociais e suas relações de poder. Assim, esta pesquisa será capaz de investigar questões sociais e políticas em profundidade, com o objetivo de identificar as desigualdades e explorar alternativas para uma possível a transformação social.

A abordagem qualitativa foi escolhida como o método principal deste estudo porque permite considerar as condições contextuais das pessoas, incluindo suas vidas sociais, institucionais e ambientais (Yin, 2016). Estas condições contextuais são fundamentais para nossa investigação, pois abrangem o processo de formação docente e a dinâmica das instituições escolares, que apresentam um ambiente em constante mudança.

- **Pergunta da pesquisa:**

O problema central desta pesquisa concentra-se no seguinte questionamento: A formação continuada para professores dos Cmeis administradas pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió-AL capacita as docentes a um conhecimento crítico sobre o ensino das relações étnico-raciais desde a primeira infância?

Este problema se desdobrou em algumas questões de estudo condutoras desta pesquisa, a saber: Quais são os principais tópicos abordados na formação continuada oferecida aos professores dos Cmeis em relação às relações étnico-raciais? Quais são as principais lacunas percebidas pelas professoras em relação a formação continuada sobre o tema do ensino das relações étnico-raciais? Em que medida a formação continuada influencia as práticas pedagógicas das professoras em relação ao ensino das relações étnico-raciais? As professoras percebem mudanças em sua própria consciência étnico-racial após a participação na formação continuada? Qual a percepção das professoras com relação ao tema das relações étnico-raciais na educação infantil? Como pensar uma educação crítica e antirracista na formação continuada de professores?

- **Objetivo geral:**

Investigar a influência da formação continuada oferecida aos professores dos Cmeis da 6ª Região Administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Maceió-AL na promoção de um conhecimento crítico sobre as relações étnico-raciais desde a primeira infância, analisando como essa formação impacta não apenas a prática docente, mas também a percepção e atitude das educadoras em relação ao tema em sala de aula.

- **Objetivos específicos:**

1. Realizar uma revisão sistemática de literatura sobre o tema formação continuada de professores da educação infantil e o ensino das relações étnico-raciais, identificando lacunas e tendências;
2. Apresentar um quadro teórico abrangente que integre as três categorias abordadas na tese: educação infantil, formação continuada de professores e relações étnico-raciais, destacando suas inter-relações;
3. Avaliar, por meio de entrevista, o conhecimento sobre o ensino das relações étnico-raciais das professoras de educação infantil dos Cmeis selecionados;

4. Propor recomendações para aprimorar a formação continuada dos professores, visando fortalecer a abordagem das relações étnico-raciais desde a primeira infância nos Cmeis da 6ª Região Administrativa de Maceió-AL.

2.1 O jogo do corpus: explorando os mistérios do método analítico

A estrutura metodológica de uma pesquisa é fundamental para que se possa apresentar de forma clara e objetiva o caminho percorrido, ela deve ser clara e coerente, permitindo que outros pesquisadores possam compreender e reproduzir a pesquisa em suas próprias investigações. No caso mencionado, o nosso estudo está baseado a partir da abordagem da perspectiva educativo-filosófica.

A perspectiva filosófica contribui para uma reflexão crítica e profunda sobre os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa. Já a perspectiva educativa fornece subsídios teóricos e práticos para a realização da pesquisa, considerando a complexidade do objeto de estudo e as possibilidades de intervenção na realidade. Assim, a combinação dessas duas perspectivas contribui significativamente para o desenvolvimento de uma pesquisa consistente e com base sólida.

A perspectiva filosófica consiste em pensar a educação das relações étnico-raciais, sob a perspectiva da teoria crítica frankfurtiana do filósofo Theodor W. Adorno, especialmente em seus textos sobre formação humana e barbárie. Além disso, leva em conta as discussões mais recentes sobre o tema, bem como as contribuições de teóricas e teóricos negras e negros, considerados referência na construção de uma educação antirracista, tais como bell hooks, Kabengele Munanga, Eliane Cavalleiro, entre outros, além da perspectiva sobre educação advinda da teoria de Paulo Freire.

O corpus de pesquisa inicial é composto pelos documentos referentes aos textos oficiais do Ministério da Educação (MEC) sobre educação infantil, formação continuada e relações étnico-raciais, incluindo diretrizes e referenciais curriculares. O segundo é o Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil (2020), o Plano Municipal de Educação de Maceió (PME, 2015-2025) e o Relatório: Bases referenciais para a compreensão de uma proposta de formação continuada para a Rede Municipal de Ensino de Maceió (Maceió, 2016). Buscamos as fontes no site do MEC, que disponibiliza a maior parte dos documentos relacionados à educação no Brasil, e no site da Secretaria de Educação de Maceió, que fornece os documentos da rede de educação municipal.

O segundo conjunto de dados é resultado do questionário respondido pelas professoras[4] das unidades. O questionário foi disponibilizado por meio da plataforma eletrónica *Google*[5]. Cada participante teve acesso ao Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE) que fornece informações claras e objetivas sobre a pesquisa, além de proteger a privacidade e o sigilo das pessoas participantes, lembrando que a composição do questionário não põe questões invasivas, de ordem psicológica que possam causar constrangimentos e os riscos que as pessoas participantes possam sofrer são os mesmos riscos que estariam sujeitas como pessoas não voluntárias à pesquisa.

A análise do corpus da pesquisa será conduzida a partir da técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2002). Esta técnica busca ir além da descrição dos dados, é uma análise das comunicações que sistematizam os dados de forma a garantir a ética e respeito pelos entrevistados, preservando seu sigilo. Essa técnica é descrita como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2002, p. 42).

Ou seja, a análise de conteúdo escolhida para a pesquisa tem como objetivo inferir conhecimentos sobre as condições de produção dos documentos analisados, relacionados à formação continuada de professoras da educação infantil quanto às relações étnico-raciais. Esta técnica busca ir além da mera descrição dos dados, sistematizando-os para garantir o respeito e o sigilo dos entrevistados. De acordo com Laurence Bardin (2002, p. 38), a análise de conteúdo tem como intenção compreender o que os documentos podem ensinar "[...] relativamente a <<outras coisas>>" após o seu tratamento.

O objetivo é revelar os significados e outros elementos implícitos no corpus da pesquisa. Por isso, a metodologia de análise precisa ser coerente para permitir uma estruturação da compreensão entre teoria e prática, resultando em uma análise hermenêutica do assunto pesquisado.

---

[4] A pesquisa é composta 100% por docentes que se identificam com o gênero feminino.

[5] A escolha pela realização do questionário online se deu inicialmente devido à pandemia do Coronavírus (COVID-19), que assola o mundo desde 2020. Quando a autora iniciou o curso de doutoramento, a pandemia impôs medidas de isolamento como uma estratégia para enfrentar a extrema mortalidade causada pelo vírus. Entre as medidas de isolamento houve o fechamento das instituições de ensino, impossibilitando entrevistas presenciais. Optou-se por manter o questionário on-line mesmo após o retorno presencial de forma gradual em 2022, primeiro devido ao período de tratamento de questões ligadas à saúde mental enfrentado pela autora e posteriormente devido à greve dos professores de educação básica do município de Maceió em 2022, que perdurou por mais de 30 dias.

> Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira (Câmara, 2013, p. 182).

Para a organização da investigação seguiremos as três etapas cronológicas da análise de conteúdo apresentadas por Bardin (2002, p. 95): 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; e 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira etapa da análise de conteúdo, chamada de pré-análise, possui três dimensões variáveis: 1) seleção dos documentos; 2) definição de hipóteses e objetivos, a partir desses documentos; e, 3) estabelecimento dos indicadores que suportam a interpretação final.

A segunda dimensão da pré-análise é composta pela leitura atenta e não preconceituosa dos documentos selecionados, denominada de *leitura flutuante*. É importante seguir as diretrizes para a formação do corpus de análise, incluindo a exaustividade (considerar todos os elementos da comunicação sem deixar nada de fora), representatividade (representação do universo através da amostra), homogeneidade (os dados devem se referir ao mesmo assunto) e pertinência (os documentos devem estar relacionados ao objeto e objetivos da pesquisa) (Bardin, 2002; Câmara, 2013).

A finalidade é compreender a coleção de conteúdo disponível e assim prosseguir para as etapas de investigação do material, análise, inferência e interpretação das mensagens. A pré-análise é importante também para ordenar os tópicos que serão apresentados nas entrevistas, de modo a fazer emergir as intuições que facilitam a decisão sobre como organizar o material (Bardin, 2002).

Após investigar o material e analisá-lo em conjunto, foram elencados os tópicos que compõem o questionário. Inicialmente, o questionário foi estruturado por perguntas abertas e fechadas, com base no conjunto de tópicos identificados na análise dos documentos selecionados. A primeira etapa foi a validação do roteiro da entrevista em um CMEI do bairro Benedito Bentes. Após a validação foi identificado a necessidade de mudança entre acréscimos e retiradas de questão.

Ressalte-se que as entrevistas foram direcionadas para o contexto da formação continuada sobre questões étnico-raciais e para a compreensão das docentes sobre a abordagem do tema. Portanto, não terão como foco dimensões psíquicas das pessoas entrevistadas e estas participarão, como pessoas voluntárias à pesquisa, após a leitura e concordância, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em seguida, foram feitas a leitura e a análise das respostas das entrevistas, destacando os trechos que indicam as ideias e concepções dos pontos de vista dos entrevistados. Foram levados em consideração os trechos mais significativos para a pesquisa. Este processo permitirá, segundo Bardin (2002), a identificação de frases que serão usadas para a formação dos primeiros elementos, que serão sistematizados para a definição das categorias.

A codificação é feita escolhendo-se as unidades de registro, aplicando-se regras de contagem, selecionando categorias e agrupando elementos semelhantes com base em características comuns. A classificação inclui aspectos semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos. A categorização reúne uma grande quantidade de informações, correlacionando classes de eventos para organizá-los (Bardin, 2002).

Com a unidade de codificação estabelecida, o próximo passo foi classificar as respostas em blocos que expressam determinadas categorias, confirmando ou ajustando as hipóteses iniciais e os referenciais teóricos. Desta forma, através de um processo contínuo de revisão e aprimoramento da teoria a partir dos dados e vice-versa, as categorias se tornam cada vez mais claras e adequadas à finalidade da pesquisa (Câmara, 2013).

A terceira fase do processo de análise de conteúdo é a de tratamento dos resultados, que inclui a inferência e interpretação. Após a elaboração da categoria síntese, cada categoria foi definida, usando o referencial teórico ou as falas dos entrevistados, ambos foram incluídos nos quadros matriciais (Bardin, 2002).

Baseado nos dados brutos, o pesquisador buscará dar-lhes significado e validade. A interpretação precisa ultrapassar o conteúdo manifesto dos documentos, pois o interesse do pesquisador está no conteúdo oculto, o significado que está por trás do que é apreendido imediatamente (Câmara, 2013).

A interpretação dos resultados obtidos será feita por meio da inferência, que é uma espécie de interpretação controlada. Para Bardin (2002, p. 133), a inferência “[...] pode basear-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico de comunicação: de um lado, na mensagem (significado e código) e seu portador ou canal; por outro lado, o emissor e o receptor".

Desta forma, acreditamos que foi possível identificar parte da realidade presente nas instituições de educação infantil de Maceió com relação ao tema abordado e os pontos que podemos alencar para pensar e repensar uma educação antirracista e combatente ao racismo estrutural e a barbárie generalizada que o alimenta.

Neste contexto, é essencial considerar não apenas os aspectos filosófico-educativos e o método de análise, mas também entender a realidade concreta da Rede Municipal de Educação de Maceió onde será realizada a pesquisa.

2.2 Rede Municipal de Educação de Maceió – RME/Maceió

Criada com base no Parecer nº 4/2001 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Secretaria Municipal de Educação desempenha um papel crucial no município de Maceió como órgão executivo. A sua atuação abrange a implementação, execução e asseguração das Políticas Públicas da Educação Municipal, refletindo o compromisso com a gestão educacional sob a liderança da atual secretária, Jó Pereira.

A Semed estabelece objetivos específicos que visam viabilizar e assegurar constitucionalmente a aprendizagem e a permanência das crianças nas diferentes faixas escolares de sua rede de ensino. Esses objetivos são alinhados às diretrizes já estabelecidas pelo Plano Municipal, Estadual e Nacional de Educação, refletindo o compromisso da Semed em garantir uma educação de qualidade que atenda aos padrões normativos estabelecidos em diferentes níveis governamentais.

Sua atuação é fundamentada nos princípios da liberdade e organização dos sistemas de ensino, conforme respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Esses princípios incluem a interação entre escola, família e comunidade, a participação efetiva desses segmentos sociais na organização e avaliação dos projetos pedagógicos, a administração dos recursos e os processos decisórios da escola. Ademais, promove o estabelecimento de um ambiente escolar aberto e participativo, onde as/os alunas/os possam vivenciar os princípios de cidadania, fomentando o sentido de pertencimento social, coesão e proatividade do coletivo para contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável (Maceió, 2016).

No âmbito da gestão educacional, a Semed enfatiza a importância de diversos eixos, incluindo etapas e modalidades como a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, e Educação de Jovens, Adultos e Idosos. A abordagem segue os princípios da gestão democrática, evidenciando a existência de gerenciamento, governança e organização escolar para assegurar uma gestão eficiente e participativa (Maceió, 2016).

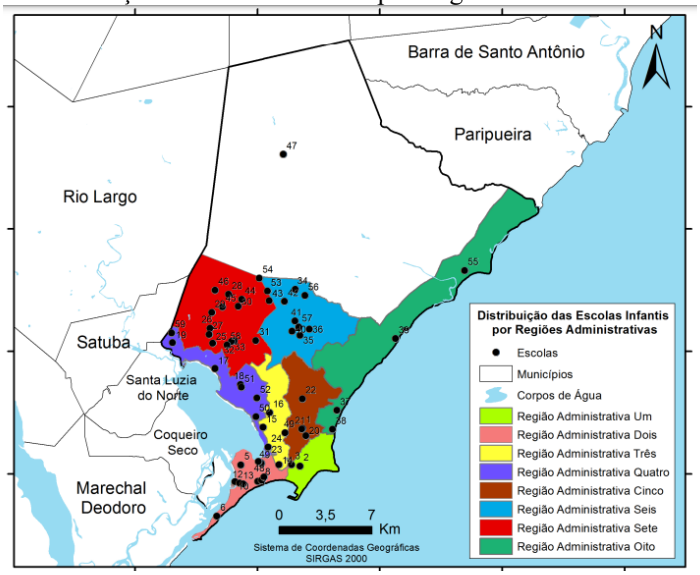
A Lei nº 6.482 de 22 de outubro de 2015, que estabelece o Pacto de Gestão, representa um marco importante no sistema de gestão democrática da Semed. Esse pacto busca

regulamentar as atribuições dos diretores, vice-diretores, coordenadores e secretários escolares, considerados agentes fundamentais nas atividades administrativas e pedagógicas das escolas. O monitoramento do Pacto é realizado pela Supervisão e avaliado pela Gestão Democrática, juntamente com a Comissão Permanente de Acompanhamento do Pacto de Gestão (CPAPG) (Maceió, 2016), reforçando o compromisso da Semed com uma gestão compartilhada, democrática e inclusiva em todas as unidades da educação básica no município.

A Rede Municipal de Educação de Maceió (RME/Maceió), do qual a Semed constitui órgão integrante, comporta a rede pública escolar municipal, organizada em 8 (oito) Regiões Administrativas (RA), nas quais estão distribuídas 142 (cento e quarenta e duas) unidades de ensino, destas 52 (cinquenta e duas) são Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis) e 90 (noventa) são Unidades Escolares de Ensino Fundamental (Maceió, 2020).

A imagem 1 apresenta as 8 (oito) Regiões Administrativas e suas respectivas localizações e quantitativos de Cmeis por regiões, a Região Administrativa 7 apresenta o maior quantitativo de Cmeis, 14 (quatorze) ao total e abarca 5 (cinco) bairros: Cidade Universitária, Clima Bom, Santa Lúcia, Santos Dumont e Tabuleiro dos Martins. O menor números de escolas encontra-se na Região Administrativa 1, contendo apenas 2 (duas) unidades de ensino e contempla 7 (sete) bairros: Jaraguá, Jatiúca, Mangabeiras, Pajuçara, Poço, Ponta da Terra e Ponta Verde.

Imagem 1: Distribuição das escolas infantis por Regiões Administrativas de Maceió



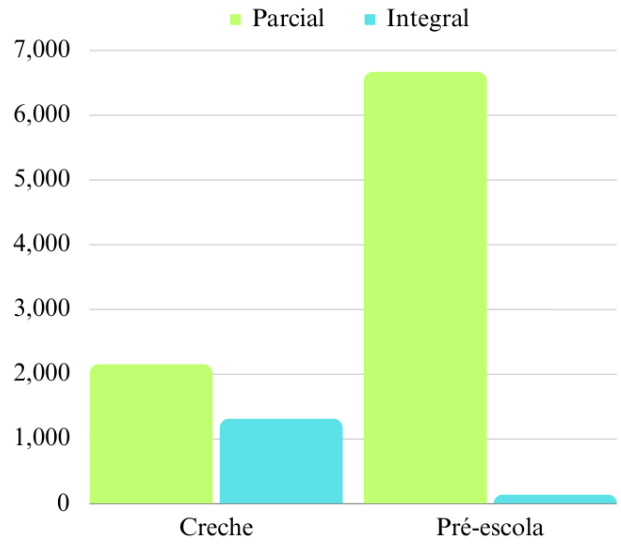
Fonte: Nascimento, 2019.

A 6ª Região Administrativa é responsável pelas escolas dos bairros de Benedito Bentes e Antares, ela tem o segundo maior número de unidades escolares para educação infantil, um total de 11 (onze) escolas. Há também uma unidade que oferece educação infantil e ensino

fundamental para a região rural, mas não há uma delimitação específica de bairro. No entanto, de acordo com os documentos, essa unidade é considerada parte do bairro Benedito Bentes.

Conforme os dados do Censo Escolar de 2022 conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a rede municipal de educação de Maceió atende a uma população de mais de 10 mil crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. Essas crianças estão distribuídas entre creches, destinadas à faixa etária de 0 a 3 anos, e pré-escola, voltada para as idades de 4 a 5 anos, conforme ilustrado no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Distribuição de Matrículas na Educação Infantil em Maceió - 2022



Fonte: Autora (2023), elaborado com base nos dados do Censo Escolar de 2022 (INEP, 2022).

Entre as crianças de 0 a 3 anos, 33,75% (3.473) estão matriculadas em creches, sendo que desse grupo, 62,13% frequentam em período parcial, enquanto 37,86% em período integral. Já na pré-escola, o contingente de matrículas atinge 66,24% (6.817), sendo que a maioria, 97,91%, ocorre em período parcial, enquanto 2,08% em período integral.

A 6ª Região Administrativa, objeto da coleta de dados deste estudo, abriga 10 (dez) Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis) e uma escola de educação básica situada na região rural, como indicado no Quadro 1. Importante ressaltar que todas essas instituições estão localizadas no bairro do Benedito Bentes, mas as unidades atendem crianças dos bairros circunvizinhos.

Quadro 1: Escolas da 6ª Região Administrativa da SEMED

Nome da Escola	Localização	Oferta
CMEI Breno Agra INEP: 27222446	Av. Arthur Valente Jucá, S/N (Antiga Av. Garça Torta). Bairro: Benedito Bentes I CEP: 57084-040	- Creche - Pré-escola
CMEI Gov. Luís Abílio de Souza Neto INEP: 27048438	Rua P, Conj. Cidade Sorriso 2, Quadra E, S/N Bairro: Benedito Bentes II CEP: 57010-000	- Creche - Pré-escola
CMEI Heloisa Marinho de Gusmão Medeiros INEP: 27230147	Av. Antônio Correia Lins, S/N Conj. Freitas Neto Bairro: Benedito Bentes II CEP: 57010-000	- Creche - Pré-escola
CMEI José Madltton Vitor da Silva INEP: 27051706	Loteamento Bela Vista II, S/N Bairro: Benedito Bentes CEP: 57085-540	- Creche - Pré-escola
CMEI José Maria de Melo – CAIC INEP: 27222926	Rua Belo Horizonte, S/N. Bairro: Benedito Bentes CEP: 57084-780	- Creche - Pré-escola
CMEI Maria Salete da Silva INEP: 27051781	Av. Antônio Lisboa de Amorim, S/N. Bairro: Benedito Bentes; CEP: 57085-160	- Creche - Pré-escola
CMEI Pres. Francisco de Paula Rodrigues Alves INEP: 27245004	Av. Cachoeira do Meirim, S/N Bairro: Benedito Bentes; CEP: 57084-700	- Creche - Pré-escola
CMEI Profª. Elza Lira INEP: 27230678	Conjunto Selma Bandeira, SN, Quadra Z 1. Bairro: Benedito Bentes II; CEP: 57010-000	- Creche - Pré-escola
CMEI Profª. Maria Ivone Santos de Oliveira INEP: 27047466	Conj. Cidade Sorriso I Bairro: Benedito Bentes II; CEP: 57010-000	- Creche
CMEI Profª. Maria José de Oliveira INEP: 27052397	Av. Tancredo Neves, S/N Bairro: Benedito Bentes; CEP: 57037-383	- Creche - Pré-escola
Escola Municipal Santo Antônio INEP: 27037525	Povoado de Cachoeira do Meirim Bairro: Benedito Bentes; CEP: 57084-080	- Pré-escola - 1º ao 5º ano do ensino fundamental

Fonte: adaptado de Nascimento, 2019.

A seleção da 6ª Região Administrativa como local de estudo foi determinada com base em critérios que serão detalhados no próximo tópico. Esses critérios abrangem: 1) população — o bairro do Benedito Bentes concentra o maior contingente populacional de Maceió, (IBGE, 2010; Simões, 2020), abrangendo assim a diversidade social, de gênero e étnica presente no município; 2) quantidade de escolas — o bairro abriga o maior número de escolas de educação infantil administradas pela Semed; 3) desigualdade social — destaca-se por apresentar um

elevado índice de violência letal, especialmente entre pessoas negras. Esses fatores fundamentaram a escolha do bairro Benedito Bentes como lócus da pesquisa empírica.

2.3 Maceió, capital das Alagoas e seu grandioso bairro Benedito Bentes: o lócus da pesquisa

Situado na região Nordeste, Alagoas ocupa uma área de 27.830.661 km, com 102 municípios, tem 3.127.683 habitantes e faz fronteira com Pernambuco, Sergipe, Bahia e o Oceano Atlântico[6]. Sua rica história reflete-se na diversidade cultural e nas características únicas que moldaram o estado ao longo dos séculos. A despeito de sua posição intermediária em termos de extensão territorial, Alagoas apresenta peculiaridades e desafios que delineiam sua trajetória de maneira distinta em relação a outros estados do país.

Uma métrica que ressalta a complexidade desses desafios é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado, classificado como o menor da Federação, atingindo 0.684[7]. No âmbito da pobreza, Alagoas destaca-se negativamente, com 11,89% da população vivendo em situação de extrema pobreza e 24,22% em situação de pobreza[8].

A capital, Maceió, que concentra quase um terço da população estadual, enfrenta desafios específicos. Dos 1.018.948 habitantes, 12% residem em aglomerados subnormais denominados de grotas. Essas áreas, embora ambientalmente vitais para evitar inundações, têm sido ocupadas progressivamente por uma população de baixa renda, vivendo em condições precárias e com acesso inadequado ou inexistente a serviços básicos como abastecimento de água, saneamento, coleta de lixo e mobilidade urbana.

Esses dados foram apresentados pelo projeto Prosperidade Urbana Sustentável e Inclusiva no Estado de Alagoas: uma iniciativa integrada (conhecido como Visão Alagoas 2030[9]), desenvolvido pela Organização Mundial das Nações Unidas (ONU) em parceria com o Governo de Alagoas. O projeto apresentou em 2020 o diagnóstico técnico e analítico das três regiões de Maceió selecionadas para a pesquisa, a saber: Benedito Bentes, Jacintinho e Baixada Lagunar (Vergel do Vale, Levada e Bom Parto).

Dado que o bairro do Benedito Bentes é o lócus deste estudo, procederemos com uma breve caracterização histórica e geográfica para compreender as dimensões que o destacam

[6] Cidades e Estados: Alagoas. IBGE, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/al/.html?. Acesso em: 22 de março de 2023.
[7] Cidades e Estados: Alagoas. IBGE, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/al/.html?. Acesso em: 22 de março de 2023.
[8] Dados disponíveis em Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Pnud Brasil, Ipea e FJP, 2022. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/consulta/planilha. Acesso em: 22 de março de 2023.
[9] Mais informações a respeito do projeto podem ser encontradas no site http://visaoalagoas2030.al.gov.br/ .

como o maior bairro da capital alagoana. Essa abordagem permitirá uma análise mais aprofundada das características que definem sua relevância e posição significativa no contexto urbano de Maceió.

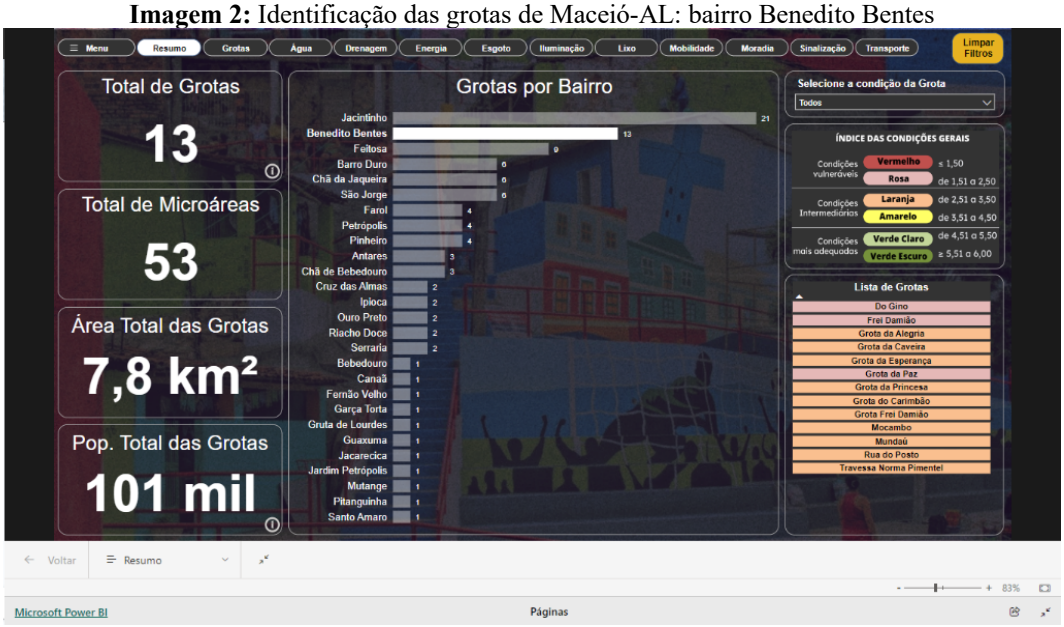
> [...] Benedito Bentes surge nos anos 1980, com a configuração, a princípio, de um conjunto habitacional de interesse social para a população de baixa renda da capital alagoana (MELO, 2019). O Conjunto Benedito Bentes foi locado em um dos territórios periféricos da cidade de Maceió, distando 16km do centro da cidade (SÁ, 2018), onde a topografia do terreno se caracterizava por ser plana, com a presença de leves ondulações e encostas com altas declividades (MELO, 2019), conhecidas localmente como grotas (Simões, 2020, p. 62).

Com a promulgação da Lei Municipal 4.962, em 6 de janeiro de 2000, o conjunto habitacional Benedito Bentes foi oficialmente elevado à condição de bairro. A partir desse marco, suas fronteiras foram definidas, abrangendo o município de Rio Largo ao norte; os bairros de Jacarecica e Serraria ao sul; os bairros de Guaxuma, Garça Torta e Riacho Doce a leste; e, a oeste, os bairros da Cidade Universitária e Antares. Essa mudança legal consolidou o Benedito Bentes como uma entidade geográfica e administrativa, estabelecendo claramente seus limites territoriais em relação aos municípios e bairros circunvizinhos (Simões, 2020).

De acordo com os dados do Censo do IBGE de 2010, o bairro do Benedito Bentes foi considerado o mais populoso da capital alagoana, contando com 88.084 habitantes. Entretanto, em 2018, a Prefeitura Comunitária do Benedito Bentes estimava uma população média de 200 mil habitantes, o que o tornaria mais populoso do que 100 dos 102 municípios do estado de Alagoas (Simões, 2020). Essa discrepância nas estimativas ressalta a dinâmica demográfica significativa e a rápida expansão populacional que caracterizam o Benedito Bentes ao longo dos anos.

O bairro Benedito Bentes destaca-se por ser o segundo com maior número de grotas na cidade, totalizando 13 (treze), como indica a imagem 2. Nessas grotas, reside uma população de 101 mil habitantes, caracterizados por enfrentarem condições de vulnerabilidade social (ONU/Habitat, 2020). Essa concentração de grotas reflete não apenas a topografia específica do bairro, mas também aponta para desafios socioeconômicos e infraestruturais enfrentados pela população local.

Imagem 2: Identificação das grotas de Maceió-AL: bairro Benedito Bentes



Fonte: Painel das Grotas de Maceió, 2020[10].

Um aspecto preocupante revelado pelo projeto Visão Alagoas 2030 é a incidência de violência letal em Maceió, com homens jovens e negros (pretos e pardos) figurando como as principais vítimas. Esses casos frequentemente ocorrem durante a noite, em vias públicas, e têm como principal meio as armas de fogo. Notavelmente, as chances de vitimização desses jovens negros aumentam significativamente quando circulam por seis dos bairros da capital: Tabuleiro dos Martins, Benedito Bentes, Clima Bom, Cidade Universitária, Jacintinho e Vergel do Lago (ONU/Habitat, 2020).

Além disso, é relevante destacar que o Benedito Bentes ocupa a primeira posição no ranking dos bairros mais violentos da capital. Essa classificação é baseada em dados que englobam homicídios, roubos, furtos, tráfico de drogas e tentativas de assassinato, conforme levantamento realizado pelo Comando de Policiamento da Capital (Simões, 2020). Essa informação ressalta a urgência de abordagens integradas e políticas públicas específicas para lidar com os desafios relacionados à segurança e criminalidade nesse bairro.

Essa realidade reflete questões mais amplas, como desigualdades sociais, discriminação racial e falta de segurança urbana. A concentração de grotas em determinados bairros evidencia disparidades socioeconômicas, enquanto a correlação entre a violência letal e a circulação em certas áreas destaca a vulnerabilidade da população negra, principalmente homens.

A correlação entre a concentração de grotas, desafios socioeconômicos e a violência letal destaca a interseccionalidade desses problemas, indicando a necessidade de abordagens

[10] Disponível em: https://tiny.cc/Grotas. Acesso em: 24 de abril de 2023.

integradas nas políticas públicas. A inclusão social, a melhoria das condições de vida e a promoção da igualdade racial emergem como pilares fundamentais para enfrentar as raízes desses desafios. Além disso, investimentos em educação, oportunidades de emprego e programas de prevenção à violência podem desempenhar um papel fundamental na construção de comunidades mais seguras e equitativas.

Nessa perspectiva, a educação antirracista desde a infância não apenas ajuda a combater as raízes dos problemas sociais em bairros como o Benedito Bentes, mas também fornece as bases para uma sociedade mais justa, igualitária e segura. Investir nessa abordagem é investir no desenvolvimento de uma consciência coletiva que promova a valorização da diversidade e o respeito aos direitos humanos, criando as condições para uma transformação positiva e duradoura.

3 HARMONIAS DO SABER: uma jornada pela Formação Continuada de Professores da Educação Infantil e as Questões Étnico-Raciais - Revisão Sistemática de Literatura

Este capítulo apresenta a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) (Galvão; Pereira, 2014; Gomes; Caminha, 2014; Ramos *et al.*, 2014; Sampaio; Mancini, 2007) de estudos que abordam a formação continuada de professores da educação infantil e educação das relações étnico-raciais. A pergunta central foi elaborada a partir do acrônimo POT - População, Desfecho (O, *outcome*, do inglês) e Tipo de Estudos, como especifica a Quadro 2:

Quadro 2: Componentes da pergunta da revisão

DESCRIÇÃO	ABREVIAÇÃO	COMPONENTES DA PERGUNTA
População	P	Formação continuada de professores da Educação Infantil
Desfecho	O	Relações étnico-raciais
Tipo de estudo	T	Qualitativos

Fonte: A autora, 2020.

O objetivo principal da revisão é mapear e sistematizar a produção acadêmica sobre formação continuada de professores da educação infantil com ênfase nas relações étnico-raciais, no período de 2013 a 2022, tendo como objeto artigos produzidos em periódicos Qualis A e B na área de educação, bem como teses e dissertações defendidas no período citado.

A pergunta central da RSL foi: "Quais os principais achados da literatura sobre a formação continuada de professores de educação infantil relacionados às questões étnico-raciais, entre os anos de 2013 e 2022, em periódicos de Qualis A e B da área de educação e as teses e dissertações apresentadas nos Programas de pós-graduação stricto sensu em Educação no Brasil?" A partir da pergunta principal, foram elaboradas as seguintes perguntas secundárias: Q1: Quais as principais abordagens teóricas e metodológicas dos estudos? Q2: Quais são os principais temas abordados na literatura em relação à formação continuada de professores da educação infantil e questões étnico-raciais? Q3: Quais abordagens pedagógicas específicas são mencionadas na literatura como eficazes na formação de professores da educação infantil em relação às questões étnico-raciais? Q4: Qual é o impacto da formação continuada de professores da educação infantil sobre a promoção da equidade e inclusão étnico-racial nas salas de aula? Q5: Existe evidência na literatura de mudanças nas atitudes e práticas dos professores como resultado da formação continuada relacionada a questões étnico-raciais?

Os objetivos específicos previamente definidos para corroborar com as questões acima são: i) identificar e sistematizar a produção relevante que abordam a formação continuada de

professores para a educação infantil em relação às questões étnico-raciais; ii) averiguar as abordagens teóricas e metodológicas dominantes; iii) Analisar os principais temas e tendências encontrados na literatura relacionada a essa área, destacando as abordagens pedagógicas recomendadas e os principais desafios identificados; iv) identificar lacunas na pesquisa existente e áreas que necessitam de mais investigação no campo da formação continuada de professores da educação infantil e relações étnico-raciais.

Para a realização da revisão foram selecionadas três bases de dados que atendem aos critérios de cobertura e relevância para o objetivo da pesquisa. As bases escolhidas foram: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Rede de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (REDALYC) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A escolha dessas bases de dados visa garantir a abrangência e representatividade da amostra de estudos a serem analisados na revisão, incluindo tanto periódicos nacionais e internacionais de alto impacto, quanto teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras. Além disso, todas as bases de dados selecionadas disponibilizam acesso livre e gratuito ao conteúdo, o que facilita o acesso e a replicação dos resultados da revisão.

Foram desenvolvidas estratégias de buscas específicas para cada base de forma a garantir a identificação dos estudos que atendem aos critérios de inclusão da revisão sistemática, de forma a minimizar a inclusão de estudos que não sejam relevantes para a pesquisa. Visto que, a utilização de descritores específicos para o tema de interesse pode garantir uma busca mais precisa e eficiente. Além disso, a combinação de diferentes termos e a inclusão de operadores booleanos como *AND* e *OR* contribuem para a identificação de um número maior de estudos relevantes.

Dessa forma, a estratégia de busca para cada base de dados foi organizada da seguinte maneira:

- SciELO: “formação continuada de professores” *AND* “educação infantil”[11];
- REDALYC: “formação continuada de professores” *AND* "educação infantil" *AND* "étnico-raciais";

[11] Iniciamos a busca na base *SciELO.org* usando os termos: formação continuada de professores *AND* educação infantil *AND* étnico-raciais; porém não foram encontrados nenhum estudo. Diante disso, optamos por conduzir a busca usando apenas dois dos termos, com o objetivo de ampliar ao máximo o número de pesquisas relacionadas ao tema.

- Catálogo de Teses e Dissertações da Capes: “formação continuada de professores” *AND* "educação infantil" *AND* "étnico-raciais".

Para atender a especificidade de cada base de dados, optou-se por fazer uso da opção busca avançada acrescentando assim os filtros de acordo com o que estava estabelecido no protocolo geral, além disso, também foi feita a opção por usar uma configuração específica dos termos de busca em cada base de dados por entender que o alcance seria maior, mas tendo o cuidado de não perder o sentido definido inicialmente.

Foram também definidos os critérios de inclusão e exclusão que garantem que apenas estudos relevantes e de alta qualidade sejam incluídos na revisão sistemática. Neste caso, os critérios de inclusão e exclusão incluem informações como a relevância temática, período de publicação, tipo de estudo, fontes de publicação e idioma.

Critérios de inclusão:

- **Relevância Temática:** Os estudos devem abordar especificamente a formação continuada de professores da educação infantil em relação às questões étnico-raciais;
- **Período de Publicação:** Incluir estudos publicados no período de 2013 a 2022, devido ao intervalo de tempo especificado na pergunta principal;
- **Tipo de Estudo:** Incluir estudos teóricos, revisões de literatura, estudos de caso, pesquisas qualitativas e outros trabalhos que se concentrem na discussão conceitual, análise crítica, desenvolvimento teórico ou análise qualitativa relacionada à formação continuada e questões étnico-raciais. Estudos empíricos que envolvam coleta de dados qualitativos são permitidos;
- **Fontes de Publicação:** Incluir estudos publicados em periódicos acadêmicos, teses e dissertações de programas de pós-graduação stricto sensu em Educação no Brasil e outros tipos de publicações acadêmicas revisadas por pares;
- **Idioma:** Incluir estudos em português e, se possível, em outros idiomas, desde que haja tradução disponível ou recursos para tradução.

Critérios de exclusão:

- **Irrelevância Temática:** Excluir estudos que não abordam especificamente a formação continuada de professores da educação infantil em relação às questões étnico-raciais;
- **Período de Publicação:** Excluir estudos publicados fora do intervalo de tempo especificado (antes de 2013 ou após 2022);
- **Tipo de Estudo:** Excluir estudos quantitativos;

- **Fontes de Publicação:** Excluir estudos publicados em fontes não acadêmicas ou não revisadas por pares, a menos que haja uma justificativa sólida para sua inclusão;
- **Idioma:** Excluir estudos em idiomas que não possuam tradução disponível ou recursos limitados para tradução;
- **Duplicações:** Excluir duplicações de estudos, garantindo que cada estudo seja contado apenas uma vez;
- **Qualidade da Pesquisa:** Avaliar a qualidade metodológica dos estudos teóricos e conceituais, considerando a relevância de suas contribuições para o campo.

Os artigos resgatados foram salvos em pastas no *Google Drive*, onde as duplicatas foram excluídas. A primeira avaliação foi realizada de acordo com os critérios de inclusão (I) e exclusão (E) a partir da leitura dos títulos, dos resumos, verificando os objetivos, as metodologias e os resultados, e das palavras-chave dos estudos. Na segunda avaliação, fez-se a leitura completa dos textos selecionados; no caso das dissertações e teses, foram analisadas a introdução, a metodologia e os resultados. Essas etapas foram realizadas de forma independente.

Iniciamos as buscas pelo catálogo de teses e dissertações da CAPES. Para a pesquisa, foram utilizados os seguintes termos de busca: formação continuada de professores *AND* educação infantil *AND* étnico-raciais. Para refinar a busca, utilizamos os seguintes filtros disponíveis no *site*: 1) tipo: mestrado, doutorado; 2) grande área de conhecimento: Ciências Humanas. Identificamos 10 (dez) estudos, dos quais 9 (nove) são dissertações de mestrado e 5 (cinco) são tese de doutorado. Dos estudos encontrados, após a análise do título, resumo e palavras-chave, apenas 1 (uma) dissertação foi aceita para a leitura completa do texto.

Na base de dados Redalyc, foram identificados 33 (trinta e três) estudos utilizando os seguintes termos de busca: formação continuada de professores *AND* educação infantil *AND* étnico-raciais. Foram aplicados os seguintes filtros disponíveis no *site*: 1) ano: 2022, 2021, 2020, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015, 2014, 2013; 2) idioma: português, inglês e espanhol; 3) disciplina: educação; 4) país: Brasil. Após a análise do título, resumo e palavras-chave apenas 3 (três) estavam dentro dos critérios de inclusão para a etapa de leitura completa do texto.

Na base SciELO[12], utilizamos os seguintes termos de busca: Formação continuada de professores *AND* educação infantil, e aplicamos os seguintes filtros disponíveis no *site*: ano de

[12] Outros artigos do estado da arte sobre educação infantil e relações étnico-raciais também apontaram a escassez de produções referentes à formação de professores com ênfase nas questões étnico-raciais, a saber: COELHO, 2018; CARVALHO, 2020; BARROS; SOUZA; EUCLIDES, 2022.

publicação: 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022; áreas temáticas: ciências humanas. Identificamos 16 (dezesseis) estudos, dos quais 2 (dois) foram selecionados após a análise do título, resumo e palavras-chave.

Observamos que a escolha de combinação dos descritos impactou no resultado das buscas, mesmo tendo o cuidado de elaborar combinações específicas para cada base sabemos que outras combinações podem apresentar novos achados, mas a combinação que escolhemos foi de acordo com o objetivo da pesquisa: mapear e sistematizar a produção acadêmica sobre a formação continuada de professores da educação infantil com ênfase nas relações étnico-raciais.

Estudos excluídos:

Os estudos excluídos com base nos critérios de exclusão, conforme documentados no processo de seleção dos estudos, refletem a importância da seleção criteriosa para garantir a relevância e a precisão dos resultados da revisão sistemática. Dentre os critérios estabelecidos, os estudos que tratavam do currículo do ensino fundamental e médio[13], bem como cursos de graduação em licenciaturas[14], foram excluídos para direcionar o foco para a educação infantil.

Da mesma forma, estudos relacionados à formação inicial de professores[15] foram excluídos, uma vez que o escopo da pesquisa se concentra na formação continuada. Além disso, pesquisas que abordavam a população indígena[16], muitos embasados na Lei nº 11.645/2008, embora relevantes, foram excluídas para manter o foco nas questões étnico-raciais na educação infantil.

Da mesma forma, estudos que versavam sobre temas como docência na educação básica e ensino superior[17], formação ética na educação básica[18], educação ambiental[19], práticas pedagógicas[20], políticas educacionais[21], implementação da lei 10.639/2003[22], identidade,

[13] CORSINO; ZAN, 2020; MACHADO; PETIT, 2020.
[14] ALBERTI; FRANCO, 2013; GENTIL; SROCZYNSKI, 2014; CRESTANI; PELOSO, 2020; TAFFAREL; CARVALHO; LUZ, 2021.
[15] MORUZZI; ROCHA, 2017; COELHO, 2018.
[16] SILVA, 2017; FAUSTINO; NOVAK; MENEZES, 2020.
[17] COSTA; SANTOS, 2014; ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019; BARROS; BEZERRA, 2020; ROSSI; HUNGER, 2020.
[18] CORREA; SIQUELLI, 2022.
[19] RODRIGUES; SAHEB, 2019.
[20] GOMES; JESUS, 2013.
[21] BATISTA; SILVA jr.; CANEN, 2013; DAVIES, 2014; SOUSA; TOMAZ, 2020.
[22] PAULA; GUIMARÃES, 2014; EUGENIO; REIS SANTOS; SOUZA, 2016.

representação e gênero da população negra e não-negra[23], entre outros[24] foram excluídos, uma vez que não se encaixavam diretamente no objetivo da revisão, que se concentra na formação continuada de professores da educação infantil em relação às questões étnico-raciais. Essa seleção cuidadosa visa a manter a coerência e a relevância da revisão, concentrando-se nos estudos que melhor atendem aos objetivos de pesquisa estabelecidos.

3.1 Sinfonia das Cores: reflexões e diálogos no entrelaçar das tramas da RSL

3.1.1 Sistematização das produções relevantes sobre o tema formação continuada de professores para a educação infantil e questões étnico-raciais

Após a primeira leitura geral, realizamos uma releitura detalhada para analisar o conteúdo presente nas 6 (seis) produções selecionadas, a fim de elaborarmos categorias a partir dos enfoques identificados nas publicações.

Os estudos analisados foram publicados entre 2013 e 2022. Durante as buscas observamos poucas publicações que abrange, especificamente, a formação continuada de professores da educação infantil com ênfase nas relações étnico-raciais, haja vista que, dos 59 (cinquenta e nove) trabalhos encontrados, apenas 6 (seis) enfocaram essa temática. Essa escassez de trabalhos sobre o tema da formação de professoras(es) da educação infantil com ênfase nas questões étnico-raciais também foi identificada em outros trabalhos (Coelho, 2018; Silva; Régis; Miranda, 2018; Carvalho, 2020; Barros; Souza; Euclides, 2022).

Os artigos selecionados foram publicados em diferentes revistas brasileiras da área da educação e a dissertação de mestrado foi realizada em universidade federal, conforme pode ser visto, a seguir, no Quadro 3.

Quadro 3: Locais de publicação dos estudos

ANO	REVISTA/INSTITUIÇÃO	QUANTITATIVO
2016	Revista de Educação PUC-Campinas	2
2019	Revista Educação & Formação	1
2019	Universidade Federal de São Carlos	1
2019	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	1
2022	Revista Práxis Educativa	1

Fonte: os autores, 2023.

[23] GERMANN; PEREIRA, 2013; CRUZ, 2014; CORRÊA; SANTOS, 2020; CORREA; SILVA Jr.; CARVALHO, 2022.
[24] PIRES, 2013; SELAU; KOVALESKI; PAIM, 2020.

No Quadro 4 observamos as autoras e autores dos estudos, identificamos que a presença feminina nos textos é maioria em comparação com a masculina, temos 15 (quinze) autoras no total, destes apenas 2 (dois) são do gênero masculino.

Quadro 4: Identificação dos trabalhos e autoras e autores

ANO	TIPO DE TRABALHO	TÍTULO	AUTORAS / AUTORES
2016	Artigo	Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo	Tatiane Cosentino Rodrigues Fabiana Luci de Oliveira Fernanda Vieira da Silva Santos
2016	Artigo	Educação escolar e relações étnico-raciais a partir de representações dos professores	Gregório Durlo Grisa Célia Elizabete Caregnato
2019	Artigo	Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa	Daniela Melo da Silva Carvalho Dalila Xavier de França
2019	Dissertação	Educação infantil e educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba (SP)	Vanessa Ferreira Garcia Orientadora: Dra. Maria Walburga dos Santos
2022	Artigo	Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras	Luciana Alves Daniel Teixeira Winnie Nascimento dos Santos
2022	Artigo	O estado da arte das pesquisas sobre antirracismo na Educação Infantil (2013-2021)	Tainara Batista Barros Rita de Cássia de Souza Maria Simone Euclides

Fonte: Os autores, 2023.

Como havia sido o foco para a seleção dos estudos, a formação continuada de professoras/es da educação infantil com ênfase nas relações étnico-raciais foi o ponto destacado na bibliografia selecionada para a análise. Dentre as publicações encontradas, notamos apontamentos referentes a falta de conhecimentos sobre a temática racial (Carvalho; França, 2019; Alves; Teixeira; Santos, 2022; Barros; Souza; Euclides, 2022), assim como a falta de estratégias pedagógicas para o enfrentamento do racismo na escola (Carvalho; França, 2019; Alves; Teixeira; Santos, 2022). Tais trabalhos ressaltam a existência de fragilidades no percurso formativo de professoras/es para o trabalho com questões étnico-raciais na infância, porém,

> Ao cruzarmos os dados relativos à frequência anterior em curso sobre relações raciais com o trabalho pedagógico sobre diversidade desenvolvido nas escolas, vemos que professores(as) que frequentaram cursos dessa natureza têm três vezes mais chance de desenvolverem projetos alinhados à perspectiva da equidade racial em comparação àqueles que nunca acessaram esse tipo de formação (Alves *et al.*, 2022, p. 459).

Garcia (2019), enfatiza em sua dissertação como a jornada da educação infantil é desafiadora, transformadora e requer muita responsabilidade, ainda mais quando se depara com

as questões do silenciamento étnico-racial na infância imposto pelo contexto da ideologia racista respaldado pelo mito da democracia racial.

A ideia de democracia racial persiste por meio de "[...] interpretações conservadoras sobre a constituição da população brasileira e as relações cordiais entre as raças que teriam se desenvolvido como parte da identidade nacional" (Grisa; Caregnato, 2016, p.278). Não obstante, o mito da democracia racial prevalece na sociedade brasileira e como resquício acaba por ser um ponto constante em todos os estudos analisados.

A Lei nº 10.639/2003, apesar de não ser direcionada para a primeira etapa da educação básica, é abordada constantemente como respaldo para o trabalho das questões raciais na educação infantil. Outros documentos comumente citados são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER (Brasil, 2005) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010), sendo esta última a que prever que a proposta pedagógica das unidades assegurem "O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação" (Brasil, 2010, p. 21).

Além desses apontamentos abordando os aspectos mais gerais, em nosso levantamento bibliográfico elencamos três categorias nos estudos analisados, como apresentamos no Quadro 5.

Quadro 5: Classificação e conceituação das categorias de análise

CATEGORIAS	TRABALHOS
Mito da democracia racial	GRISA; CAREGNATO, 2016; RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2016; GARCIA, 2019; BARROS; SOUZA; EUCLIDES, 2022.
Escassez de trabalhos sobre o tema	CARVALHO; FRANÇA, 2019; BARROS; SOUZA; EUCLIDES, 2022.
Efetivação[25] da Lei nº 10.639/2003	RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2016; GRISA; CAREGNATO, 2016; GARCIA, 2019; BARROS; SOUZA; EUCLIDES, 2022; ALVES; TEIXEIRA; SANTOS, 2022

Fonte: Os autores, 2023.

[25] Muitos dos estudos falam sobre a implementação da lei nº 10.639/2003, porém após 20 anos de implementação os estudos indicam que ainda há muito pelo que lutar para que possamos vê-la em efetiva execução nas escolas, nos cursos de graduação e, principalmente, na educação infantil.

É importante notar que existem trabalhos, conforme apresentado no Quadro 5, que englobam várias das categorias listadas. Isso acontece devido à interconexão natural desses temas. No entanto, decidimos separá-los para permitir discussões e análises mais detalhadas, já que consideramos cada um desses enfoques como aspectos relevantes a serem explorados. Assim, é possível que alguns autores sejam mencionados em mais de um tópico. Agora, seguimos para a análise de como cada uma dessas categorias é abordada.

a) Mito da democracia racial

Os estudos analisados indicam, direta ou indiretamente, que a prevalência da noção de democracia racial é um dos fatores que influenciam a aceitação ou a rejeição da abordagem das questões étnico-raciais na educação infantil. Essa concepção, que sugere uma harmonia racial inexistente na prática, muitas vezes limita o debate e dificulta a implementação de políticas educacionais eficazes e inclusivas (Grisa; Caregnato, 2016; Garcia, 2019).

A revisão de literatura feita por Barros, Souza e Euclides (2022) reforça essa análise, pois as autoras identificaram que "[...] a presença do mito da democracia racial (é) um desafio para o reconhecimento e o enfrentamento do racismo no contexto brasileiro" (Barros *et al.*, 2022, p. 11).

Conforme observado por Garcia (2019), em sua pesquisa de mestrado, os depoimentos das professoras que trabalham a questão racial evidenciam a solidão que muitas vezes permeia suas práticas. Mesmo nos Centros de Educação Infantil, onde algumas iniciativas nesse sentido são timidamente implementadas, a temática continua impregnada pelo mito da democracia racial. Nesse contexto, as ações voltadas para a promoção da igualdade racial são frequentemente vistas de forma secundária.

Grisa e Caregnato (2016) lançam em seu estudo uma hipótese sobre as posturas adotadas por professores no que diz respeito às persistências e dificuldades que se apresentam no universo escolar sobre questões étnico raciais, as autoras apontam que "[...] o cotidiano orientado pelo mito da democracia racial torna as pessoas menos acuradas ou menos sensíveis para observar os acontecimentos de cunho racista" (Grisa; Caregnato, 2016, p. 277).

Um dos aspectos do mito da democracia racial é o silenciamento, usado para encobrir as manifestações do racismo estrutural tanto dentro quanto fora da escola (Rodrigues *et al.*, 2016; Garcia, 2019). Esse silenciamento não deve ser confundido com desconhecimento, ignorância ou insensibilidade, afinal "O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola" (Cavalleiro, 2020, p. 100).

A análise de que há uma harmonia social entre as diferentes raças na sociedade brasileira permeia o imaginário social até os dias atuais, um dos precursores dessa teoria é o sociólogo Gilberto Freyre, em seu livro Casa-grande & Senzala (2003), o autor reforça a ideia de uma sociedade miscigenada na qual negros, brancos e indigenas convivem pacificamente, influenciando-se mutuamente de modo enriquecedor, o que torna exitosa a colonização do povo brasileiro ao contrario de outras nações colonizadas.

No entanto, essa visão da democracia racial tem sido amplamente contestada por acadêmicos e ativistas como Florestan Fernandes, Nilma Gomes, Kabengele Munanga, Silvio Almeida, entre outros, que apontam para a persistência do racismo estrutural no país, mostrando que, apesar da diversidade racial, as desigualdades sociais e econômicas continuam a afetar desproporcionalmente a população negra. Assim, enquanto a teoria de Freyre representa uma interpretação influente da identidade racial no Brasil, ela também desencadeou debates e críticas substanciais sobre a realidade das relações raciais no país.

Márcia Eurico (2020) enfatiza que quando a violência étnico-racial é cometida pelo próprio Estado, representada por profissionais que integram o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, a questão se desloca para o âmbito do racismo institucional. Esse fenômeno é notoriamente difícil de ser identificado, uma vez que está profundamente enraizado nas normas e práticas do cotidiano, frequentemente encoberto sob a justificativa da manutenção da ordem e do controle sobre a classe trabalhadora.

Segundo Silvio Almeida (2019), o racismo institucional está intrinsecamente ligado à ordem social das instituições, refletindo as normas e padrões racistas já existentes na sociedade. Essas instituições são moldadas por uma estrutura social preexistente, onde o racismo é um componente orgânico. Portanto, o racismo não é uma anomalia social, mas uma consequência normal da estrutura social, presente nas relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares. Em resumo, o racismo é uma manifestação da própria estrutura social, sendo assim, é considerado racismo estrutural.

b) Escassez de trabalhos sobre o tema

Essa categoria foi selecionada devido à carência de artigos, dissertações e teses que abordavam o tema. Por esse motivo, dois estudos foram selecionados para a revisão, ambos revisões de literatura, um sobre o estado da arte de pesquisas sobre antirracismo na educação infantil (Barros *et al.*, 2022), e outro sobre estratégias de enfrentamento do racismo na escola (Carvalho; França, 2019). Todos convergem na constatação de que há poucas produções

relacionadas à formação continuada de professores da educação infantil acerca da temática racial.

O artigo de Carvalho e França (2019), destaca as dificuldades e limitações ao conduzir uma revisão integrativa de literatura sobre as estratégias de combate ao racismo na escola. As autoras enfatizam que, para evitar a exclusão de estudos importantes devido à data de publicação, foram considerados todos os trabalhos publicados até setembro de 2018, momento de realização da busca. No entanto, mesmo com essa abordagem ampla, das 331 (trezentos e trinta e um) publicações identificadas, apenas 20 (vinte) estudos abordaram o enfrentamento do racismo na escola e, destes, apenas 1 (um) se referia especificamente à educação infantil.

O estudo também revela que, dos 20 (vinte) trabalhos analisados, apenas 5 (cinco) discutem a importância da formação docente no combate ao preconceito e à discriminação racial nas escolas. No entanto, não há indícios de que esses trabalhos abordam a questão racial na educação infantil (Carvalho; França, 2019).

A pesquisa de Barros, Souza e Euclides (2022), constitui uma revisão bibliográfica do tipo estado da arte sobre o antirracismo na educação infantil. O levantamento de dados abrangeu o período de 2013 a julho de 2021, durante o qual foram identificados 205 (duzentos e cinco) trabalhos. No entanto, apenas 27 (vinte e sete) dessas produções se dedicaram à temática em análise.

Conforme a análise dos trabalhos selecionados, as autoras identificaram quatro categorias que predominavam nas produções: (1) possibilidades e limitações das práticas pedagógicas antirracistas; (2) legislação brasileira sobre questões étnico-raciais; (3) construção da identidade da criança negra; (4) mito da democracia racial. Os trabalhos analisados apontam para a falta de abordagem explícita da educação infantil em respaldos legais, além de indicarem uma "[...] menor presença de investigações que abrangesse, especificamente, a formação de professores para as relações étnico-raciais na etapa da educação infantil" (Barros *et al.*, 2022, p. 4).

Em síntese, a análise dos estudos selecionados destaca a carência significativa de literatura e pesquisa dedicada à formação continuada de professores na educação infantil no contexto das questões raciais. Os desafios encontrados pelos pesquisadores ao delinear estratégias antirracistas na escola e ao explorar a implementação da Lei nº 10.639/2003 refletem a necessidade urgente de uma abordagem mais abrangente e sistemática nesta área.

Nesse sentido, diante das lacunas identificadas, é imperativo que educadores, pesquisadores e formuladores de políticas se unam para desenvolver estratégias mais eficazes

que promovam uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva desde a infância. A seguir abordaremos os trabalhos que tratam sobre a implementação da lei nº 10.639/2003 que altera a LDB tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas.

c) Efetivação da Lei nº 10.639/2003

O estudo conduzido por Rodrigues, Oliveira e Santos (2016) identificou que "[...] o primeiro e principal obstáculo ao avanço na implementação dessa política pública é o desconhecimento de professores e gestores acerca do conteúdo da lei e das diretrizes curriculares sobre a temática" (Rodrigues *et al.*, 2016, p. 288). O estudo teve como propósito examinar a abordagem das relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira e africana na rede pública de educação infantil e ensino fundamental do município de São Paulo. Eles mapearam o entendimento das relações étnico-raciais e investigaram seu grau de integração nas instituições escolares. Além disso, o estudo identificou progressos e desafios na aplicação da Lei nº 10.639/2003 e de todas as normativas relacionadas. Este exame foi baseado em uma experiência prática de formação continuada de professores.

O artigo de Alves, Teixeira e Santos (2019) identifica a existência de uma lacuna na formação dos professores com relação a Lei nº 10.639/2003 e isso reflete na oferta educacional oferecida às crianças, de acordo com as/os autoras/es,

> Ao cruzarmos os dados relativos à frequência anterior em curso sobre relações raciais com o trabalho pedagógico sobre diversidade desenvolvido nas escolas, vemos que professores(as) que frequentaram cursos dessa natureza têm três vezes mais chance de desenvolverem projetos alinhados à perspectiva da equidade racial em comparação àqueles que nunca acessaram esse tipo de formação (Alves *et al.*, 2019, p. 459).

No estudo realizado por Garcia (2019) sobre a educação das relações étnico-raciais na educação infantil da rede pública de Sorocaba-SP, foi identificado que 80% das docentes autodeclaradas negras na pesquisa buscaram ou participaram de cursos de formação continuada focados na temática das relações étnico-raciais. Em contraste, apenas 25% das professoras autodeclaradas brancas afirmaram ter passado por alguma formação continuada relacionada ao tema.

Outro dado importante da pesquisa de Garcia (2019) é que a maioria das oportunidades de formação continuada ocorreu por meio de cursos livres e outras modalidades, seguidas por palestras, seminários e cursos de extensão. Entre isso, "destaca-se o fato de que os momentos de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) foram os que tiveram menor indicação,

sendo estes, espaços também destinados à formação e reflexão dentro da escola" (Garcia, 2019, p. 82).

As motivações indicadas pelas docentes para a realização dos cursos e da efetivação de propostas de promoção à igualdade racial em suas turmas de educação infantil foram, em sua maioria, baseadas "[...] em questões relacionadas às vivências pessoais, as quais despertaram o interesse e a necessidade de formação para atuação junto às crianças" (Garcia, 2019, p. 89).

Segundo a autora,

> As lembranças de espaços branqueados em suas trajetórias remetem às vivências de racismo e preconceito vivenciados. As entrevistadas, conforme seus relatos, buscam proporcionar na sua atuação com as crianças, em contraposição às suas vivências negativas, espaços que garantam maior valorização da igualdade racial (Garcia, 2019, p. 90).

Ao criar ambientes educacionais que promovem a valorização da igualdade racial, elas não apenas desafiam as estruturas discriminatórias do passado, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para as futuras gerações.

Alves, Teixeira e Santos (2019) revela que os desafios para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 estão relacionados a três fatores: falta de oferta de cursos de aperfeiçoamento docente; ausência ou precariedade das iniciativas institucionais; e disposições individuais dos educadores para lidar com o tema, mesmo após participarem de cursos de formação continuada.

Assim, os resultados dessas pesquisas não apenas apontam lacunas na formação continuada, mas também sinalizam para a necessidade de um ambiente escolar que reconheça e valorize as experiências e identidades dos estudantes, promovendo, dessa forma, uma educação verdadeiramente inclusiva e igualitária e garantindo a implementação de modo eficaz da Lei nº 10.639/2003.

3.1.2 Abordagens teóricas e metodológicas dominantes nos estudos analisados

Apresentamos a seguir o quadro com a exposição das abordagens teóricas e metodológicas presentes nos estudos encontrados na Revisão Sistemática de Literatura (RSL). O Quadro 6 visa fornecer uma visão das diferentes perspectivas teóricas adotadas e das metodologias empregadas nos estudos que compõem a revisão, contribuindo assim para a compreensão das diversas abordagens que permeiam o campo de pesquisa sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil nas questões étnico-raciais.

QUADRO 6: Abordagens teóricas e metodológicas dos estudos resgatados na RSL

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; OLIVEIRA, Fabiana Luci de; SANTOS, Fernanda Vieira da Silva. Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. *Revista de Educação PUC–Campinas*, v. 21, n. 3, 2016, p. 281-294. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061643003. Acesso em: 7 mar. 2023.	
Tipo	Artigo
Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos	Educação das relações étnico-raciais e formação docente (Nilma Gomes, 2016; Políticas de reparação – Brasil, 2003; 2005; 2012) A abordagem é quanti-qualitativa do tipo estudo de caso. Os dados foram obtidos a partir da oferta de um curso de aperfeiçoamento de 180 horas, ofertado em 12 municípios da região administrativa central do Estado de São Paulo, o curso teve como objetivo atender às determinações da LDB (Lei nº 9.394/96), alterada pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Os sujeitos da pesquisa são 1.272 (mil duzentos e setenta e dois) participantes, sendo 1.134 (mil cento e trinta e quatro) professores e 138 (cento e trinta e oito) gestores. Os métodos utilizados foram um questionário diagnóstico, envolvendo informações de perfil, conhecimentos, percepções, valores, hábitos e atitudes sobre a temática das relações étnico-raciais, sobre as práticas pedagógicas, na perspectiva da Lei nº 10.639/03, na escola pública em que trabalhavam no momento da realização do curso.
Objetivos	Entender se, e como, tem sido trabalhada a temática das relações étnico-raciais e da cultura africana e afro-brasileira na rede pública de educação infantil e no Ensino Fundamental.
Resultados	O estudo revelou que professores e gestores, durante um curso de formação, enfrentam o tema das relações étnico-raciais de maneira inédita, com pouco conhecimento sobre normativas e ensino relacionado. Destaca-se a necessidade de sensibilizar esses profissionais para iniciar a discussão sobre a questão racial. A falta de conhecimento da História do Brasil e a desinformação sobre a África são apontadas como desafios, indicando a necessidade de incluir disciplinas específicas na formação. O estudo também evidencia o silenciamento sobre práticas racistas na escola, sublinhando a importância de estratégias de combate e prevenção à discriminação racial e aprimoramento na formação desses profissionais.
GRISA, Gregório Durlo; CAREGNATO, Célia Elizabete. Educação escolar e relações étnico-raciais a partir de representações dos professores. *Revista de Educação PUC–Campinas*, v. 21, n. 3, 2016, p. 271-279. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061643002. Acesso em: 7 mar. 2023	
Tipo	Artigo
Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos	Pesquisa qualitativa tendo como método a análise da representação docente a partir de um curso de formação continuada sobre Educação para a Diversidade. A pesquisa abordou os estudo das relações étnico raciais na educação escolar tendo como base os conceitos de democracia racial, raça, branquidade e representação social (Fernandes, 1965; Hasenbalg, 1979; Halsenbalg; Silva, 1999; Silva, 1999, 2000; Apple, 2001; Bernardino, 2002; Guimarães, 1999, 2006; Antuniassi, 2009 Silvério; Trindade, 2012; Caregnato; Bombassaro, 2013). A pesquisa contou com os dados de 400 professores de educação básica matriculados no curso de formação sobre diversidade cultural ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria com a Secadi e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) na modalidade de educação à distância, entre os anos de 2012 e 2014.
Objetivos	Analisar as representações de professores acerca das relações étnico-raciais nas escolas, tendo por base questões suscitadas em curso de formação continuada de professores atuantes em escolas públicas do Rio Grande do Sul.
Resultados	Os resultados evidenciam a persistência do mito da democracia racial por meio do discurso que propaga interpretações conservadoras sobre a constituição da

	população brasileira e as relações cordiais entre raças que teriam se desenvolvido como parte da identidade nacional. Além disso, foi identificado também dificuldade dos docentes em compreender a noção de raça como uma categoria histórica e política de forma a superar a mera apreensão biológica, isso repercute em sua prática docente. De modo esperançoso, o trabalho identificou a disposição entre a maioria dos docentes de enfrentar problemas relativos às desigualdades raciais.
CARVALHO, Daniela Melo da Silva; FRANÇA, Dalila Xavier de. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. *Revista Educação & Formação*, v. 4, n. 3, 2019, p. 148-168. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585861585008. Acesso em: 10 mar. 2023.	
Tipo	Artigo
Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos	Pesquisa qualitativa do tipo revisão integrativa (Roman; Friedlander, 1998). Para atender ao objetivo do estudo, empreendeu-se uma busca nas bases dados: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Periódicos Acadêmicos em Psicologia (PePSIC) e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A consulta foi realizada a partir dos termos de busca com operadores *booleanos* (racismo OR preconceito racial) AND (escola OR educação) AND (combate OR enfrentamento).
Objetivos	Efetuar uma revisão integrativa de literatura sobre as estratégias de enfrentamento do racismo na escola.
Resultados	O corpus final foi composto por 20 documentos, destacando-se nos artigos os temas recorrentes da Lei n. 10.639/2003 e da formação docente. Observou-se uma produção limitada em relação a questões raciais e educação infantil. No que tange às abordagens, a maioria dos artigos sublinha a formação docente e a Lei n. 10.639/2003 como estratégias essenciais para combater o racismo escolar. Identificou-se a necessidade de ampliar os estudos sobre essa temática, visto que as discussões desempenham um papel crucial no aprofundamento do tema, e o compartilhamento de recursos pode contribuir para o enfrentamento do racismo nas escolas.
GARCIA, Vanessa Ferreira. *Educação Infantil e educação das relações étnico-raciais*: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba (SP). 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.	
Tipo	Dissertação de mestrado
Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos	Pesquisa qualitativa. Base teórica nos Estudos da Infância no Brasil articulado às pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais (Abramowicz, 2011; Dávila, 2006; Sarmento, 2005; Gomes, 2005; Cavalleiro, 1998; Dias, 1997; 2007; Oliveira, 2004; Trinidad, 2011; Gaudio, 2013; Santiago, 2014; Souza, 2016). Questionários e entrevistas semiestruturadas. Pesquisa bibliográfica e documental das metas instituídas nos Plano Municipal de Educação (2015 a 2025) e Plano Municipal pela Primeira Infância (2016 a 2026).
Objetivos	Analisar de que maneira as temáticas voltadas à educação das relações étnico-raciais vêm sendo compreendidas pelos docentes na educação infantil da Rede Municipal de Sorocaba (SP) por meio dos relatos das professoras visando à sistematização das ações docentes em prol da igualdade racial implementadas, considerando as motivações, dificuldades e possibilidades para o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos.
Resultados	A análise indica por meio da compreensão das docentes que aprofundamentos para ações, formações e propostas coletivas apresentam-se como dificuldades. Nesse contexto, as ações de promoção à igualdade racial ocorrem, na maioria dos casos, por iniciativa das docentes que buscam materiais e formações externas com recursos próprios.
ALVES, Luciana; TEIXEIRA, Daniel; SANTOS, Winnie Nascimento dos. Educação da	

infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 103, n. 264, p. 450-465, 2022. Disponível em: https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4897. Acesso em: 10 mar. 2023.	
Tipo	Artigo
Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos	Pesquisa quanti-qualitativa. Questionário com perguntas abertas e fechadas. O questionário foi distribuído entre candidatos(as) à participação de um curso de EaD cujo objetivo era fornecer subsídios teórico-metodológicos sobre educação para a igualdade étnico-racial. Obteve mais de três mil respostas.
Objetivos	As percepções de professores(as) da educação infantil e do primeiro ciclo do ensino fundamental a respeito das oportunidades formativas relacionadas à temática racial, assim como sobre o trabalho desenvolvido em suas respectivas redes de ensino com vistas ao cumprimento da referida legislação
Resultados	A necessidade da oferta de formação continuada aos(às) professores(as) dedicados(as) à infância, além da ampliação de mecanismos de acompanhamento e de avaliação da política educacional relacionada à temática racial na educação básica.
BARROS, Tainara Batista; SOUZA, Rita de Cássia de; EUCLIDES, Maria Simone. O estado da arte das pesquisas sobre antirracismo na Educação Infantil (2013-2021). *Práxis Educativa*. v. 17, p. 1-18, 2022. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 12 mar. 2023.	
Tipo	Artigo
Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos	Pesquisa bibliográfica do tipo estudo da arte (Romanowski; Ens, 2006). Como base de dados, foram usados: o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o *Google* Acadêmico. Foram utilizados os seguintes descritores: "formação docente", "relações étnico-raciais", "antirracismo" e "educação infantil". Entre 2013 a julho de 2021.
Objetivos	Evidenciar o estado da arte de pesquisas sobre a formação de professores em uma perspectiva antirracista na Educação Infantil, a fim de traçar um panorama dos estudos nessa área e verificar suas principais tendências.
Resultados	Os resultados encontrados apontam desafios que necessitam ser superados para que haja uma educação antirracista desde a primeira infância, sendo fundamental também mais pesquisas que abranjam esse âmbito.

Fonte: a autora, com base nos dados da Revisão Sistemática de Literatura (RSL), 2023.

A análise das metodologias e abordagens teóricas presentes nos estudos revela uma abordagem multifacetada e abrangente no tratamento das questões étnico-raciais na educação básica no contexto brasileiro (Barros *et al.*, 2022; Alves *et al.*, 2022; Garcia, 2019; Grisa; Caregnato, 2016; Rodrigues *et al.*, 2016). Dentre as convergências identificadas, destaca-se a unanimidade quanto à importância crucial da formação docente como estratégia central para lidar com as temáticas raciais nas escolas (Barros et al., 2022; Alves *et al.*, 2022; Garcia, 2019; Grisa; Caregnato, 2016; Rodrigues *et al.*, 2016). Independente da metodologia adotada, os estudos reconhecem a necessidade de preparar os profissionais da educação para enfrentar os desafios relacionados às relações étnico-raciais desde a primeira infância.

Outra convergência significativa entre os estudos é a ênfase na legislação vigente, especialmente na Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-

brasileira e africana nas escolas (Barros *et al.*, 2022; Alves *et al.*, 2022; Carvalho; França, 2019; Garcia, 2019; Grisa; Caregnato, 2016; Rodrigues *et al.*, 2016). Os estudos, em sua maioria de caráter qualitativo, apresentam em suas análises que a formação continuada para professores fornece elementos cruciais para a implementação de práticas docentes que visem a superação e o combate ao racismo em nossas escolas. Esse dado reforça o objetivo deste trabalho sobre a importância da formação continuada para implementação de uma educação antirracista desde a infância.

Por outro lado, as divergências observadas nas abordagens teóricas e metodológicas ressaltam a complexidade e a diversidade de perspectivas no campo de estudos sobre relações étnico-raciais na educação infantil (Barros *et al.*, 2022; Carvalho; França, 2019; Garcia, 2019; Grisa; Caregnato, 2016; Rodrigues *et al.*, 2016). Enquanto alguns estudos ancoram-se nos Estudos da Infância no Brasil, outros exploram conceitos como democracia racial, raça, branquidade e representação social. Essa diversidade teórica sugere uma reflexão profunda sobre as diferentes lentes pelas quais as questões raciais são compreendidas e interpretadas pelos pesquisadores.

Além disso, a variedade nas metodologias utilizadas, como pesquisas bibliográficas, questionários, entrevistas e revisões integrativas, destaca a necessidade de uma abordagem abrangente para compreender a complexidade das experiências vivenciadas por professoras/es e gestoras/es da educação infantil em relação ao tema em análise (Barros *et al.*, 2022; Carvalho; França, 2019; Garcia, 2019; Grisa; Caregnato, 2016; Rodrigues *et al.*, 2016).

Por fim, a diversidade de contextos geográficos, representados pelos diferentes locais de realização dos estudos, ressalta a importância de considerar as particularidades regionais ao abordar questões étnico-raciais na educação infantil. Cada região pode apresentar desafios específicos e demandar estratégias distintas para promover uma educação antirracista desde a infância.

Em síntese, a análise desses estudos evidencia a riqueza e a complexidade do debate sobre relações étnico-raciais na educação infantil, destacando a necessidade de abordagens interdisciplinares e contextualmente sensíveis para promover mudanças significativas no cenário educacional brasileiro.

3.1.3 Principais temas e tendências encontrados nos estudos analisados

A análise dos estudos sobre o tema das relações étnico-raciais na formação continuada de professores da educação infantil revela um cenário multifacetado, onde diversas temáticas e

tendências emergem como reflexo das complexidades envolvidas nesse campo de estudo crucial para a promoção de uma educação antirracista desde a infância.

Em muitos desses estudos, destaca-se a formação docente como um elemento central na abordagem das questões étnico-raciais na educação infantil (Barros *et al.*, 2022; Alves *et al.*, 2022; Garcia, 2019; Grisa; Caregnato, 2016; Rodrigues *et al.*, 2016). A capacitação dos professores emerge como fator determinante para a efetiva implementação de políticas públicas, como a Lei nº 10.639/03 (Barros *et al.*, 2022; Carvalho; França, 2019; Rodrigues *et al.*, 2016).

Outro ponto de destaque é a diversidade de abordagens teóricas e metodológicas adotadas pelos pesquisadores, como podemos ver no Quadro 6. Desde a utilização de estudos da infância até conceitos como democracia racial, raça, branquidade e representação social, essas pesquisas trazem diversas análises (Garcia, 2019; Grisa; Caregnato, 2016; Rodrigues *et al.*, 2016).

Os estudos também apontam desafios significativos enfrentados pelos professores na abordagem das temáticas raciais na educação infantil. O desconhecimento da História do Brasil, preconceitos sobre a África e práticas racistas silenciadas nas escolas são obstáculos que necessitam ser superados para uma efetiva promoção dos estudos das relações étnico-raciais na educação básica (Barros *et al.*, 2022; Garcia, 2019; Grisa; Caregnato, 2016; Rodrigues *et al.*, 2016).

Além disso, como já ressaltamos, surge a necessidade premente de ampliar os estudos sobre questões raciais na educação infantil, visto que a produção acadêmica ainda carece de uma abordagem mais abrangente e aprofundada (Barros *et al.*, 2022; Carvalho; França, 2019). A compreensão desses elementos é fundamental para embasar políticas públicas e práticas docentes mais efetivas.

3.1.4 As principais lacunas e áreas que necessitam de mais investigação no campo da formação continuada de professores da educação infantil e relações étnico-raciais

A análise dos resultados apresentados pelos estudos indica uma convergência significativa em relação aos desafios existentes na promoção de uma educação antirracista. A necessidade de pesquisas adicionais é uma preocupação comum, sugerindo que há uma lacuna a ser preenchida no conhecimento sobre o tema, especialmente no contexto da educação infantil (Barros *et al.*, 2022; Carvalho; França, 2019; Garcia, 2019; Grisa; Caregnato, 2016; Rodrigues *et al.*, 2016).

Um ponto unificador é a ênfase na formação continuada dos professores como um elemento crucial para enfrentar os desafios presentes (Barros *et al.*, 2022; Alves *et al.*, 2022; Garcia, 2019; Grisa; Caregnato, 2016; Rodrigues *et al.*, 2016). Essa formação é vista como fundamental não apenas para oferecer conhecimento sobre as normativas e abordagens relacionadas às questões étnico-raciais, mas também para sensibilizar os profissionais, promovendo uma compreensão mais profunda da complexidade do tema (Barros *et al.*, 2022; Alves *et al.,* 2022; Garcia, 2019; Grisa; Caregnato, 2016; Rodrigues *et al.*, 2016).

Contudo, há divergências que refletem as nuances e a complexidade do cenário educacional (Barros *et al.*, 2022; Carvalho; França, 2019; Garcia, 2019; Grisa; Caregnato, 2016; Rodrigues *et al.*, 2016). Enquanto alguns estudos apontam para iniciativas individuais de professoras na promoção da igualdade racial (Garcia, 2019), outros destacam a persistência do mito da democracia racial e as dificuldades dos docentes em compreender a noção de raça como uma categoria histórica e política (Barros *et al.*, 2022; Grisa; Caregnato, 2016).

A persistência da ideologia da democracia racial sugere a necessidade de abordagens mais críticas e transformadoras para superar interpretações conservadoras arraigadas na sociedade (Barros *et al.*, 2022; Grisa; Caregnato, 2016). A dificuldade na compreensão de conceitos ligados ao estudo das relações étnico-raciais destaca a importância não apenas de transmitir informações, mas também de promover uma formação crítica entre os educadores para se trabalhar o tema (Barros *et al.*, 2022; Grisa; Caregnato, 2016).

Além disso, a análise ressalta a importância de políticas e práticas institucionais mais robustas para enfrentar o racismo desde a infância (Barros *et al.*, 2022; Carvalho; França, 2019; Garcia, 2019; Grisa; Caregnato, 2016; Rodrigues *et al.*, 2016). Embora as ações individuais dos professores sejam valiosas, a implementação de estratégias mais amplas é necessária para criar um ambiente educacional genuinamente antirracista (Barros *et al.*, 2022; Carvalho; França, 2019; Garcia, 2019; Grisa; Caregnato, 2016; Rodrigues *et al.*, 2016).

Em resumo, a análise dos resultados destaca a urgência de um esforço coletivo para transformar a educação infantil em um espaço que não apenas transmita informações sobre relações étnico-raciais, mas que também promova a conscientização, a sensibilidade e a ação efetiva para superar o racismo estrutural desde a primeira infância.

4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA

A educação infantil é um momento crucial na formação das crianças, pois é nessa fase que são desenvolvidas as bases para sua vida social e para a construção da sua identidade. Nesse sentido, é fundamental que a educação oferecida seja inclusiva e livre de preconceitos, especialmente em relação ao racismo.

O racismo é uma realidade presente em nossa sociedade e, infelizmente, muitas vezes é reproduzido de forma (in)consciente nas práticas educativas. Por isso, é necessário que os e as profissionais da educação infantil estejam preparados(as) para enfrentar esse desafio e promover uma educação antirracista.

Uma educação antirracista na educação infantil parte do princípio de que todas as crianças têm o direito de serem respeitadas e valorizadas, independentemente de sua cor de pele. Isso implica criar um ambiente acolhedor e seguro, onde as diferenças sejam celebradas e não motivo de discriminação. É crucial que as crianças tenham contato com diferentes culturas e etnias para compreenderem e respeitarem a pluralidade presente em nossa sociedade. Essa abordagem pode ser implementada por meio de atividades que envolvam músicas, danças, contos e brincadeiras de diversas culturas, embasadas por um conhecimento crítico sobre o tema.

Dessa forma, estruturamos este capítulo em três subcapítulos nos quais apresentamos as categorias que identificamos como essenciais para pensar uma educação antirracista na formação continuada de professores da educação infantil. No primeiro tópico, abordamos a formalização da educação infantil no Brasil e refletimos sobre as diversas infâncias presentes em nossa sociedade.

O segundo subcapítulo concentra-se na formação continuada, com ênfase no ensino das relações étnico-raciais. Propomos uma visão abrangente das diversas abordagens em prática, discutimos as legislações pertinentes e destacamos a importância intrínseca dessas práticas no contexto específico do ensino das relações étnico-raciais na educação infantil.

No terceiro tópico, analisamos e exploramos a importância, os desafios e os impactos das políticas públicas de reparação étnico-raciais no contexto educacional brasileiro, desde o início do movimento negro até as conquistas resultantes dessas lutas. Sugere-se que, ao abordar esses temas, os professores estejam cientes das nuances e das diferentes perspectivas, promovendo assim uma educação antirracista mais eficaz.

4.1 Abordando a educação formal para crianças e pensando sobre as infâncias

A legislação brasileira reconhece a criança como um sujeito histórico e de direitos somente a partir da década de 1980, em um período marcado pela redemocratização do país, após longos 21 (vinte e um) anos de Ditadura Militar que implicou diretamente na qualidade da educação nacional. Foi com a promulgação da Constituição Federal em 1988, que a criança passa a ser reconhecida como sujeito e tem garantido o direito à educação dos 0 (zero) aos 6 (seis) anos de idade em creches e pré-escolas, além da inclusão da creche no sistema educacional que ressalta a responsabilidade pela oferta da educação infantil a cargo dos municípios.

Anterior à Constituição Federal temos a criação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5.692/71) que estabelece, em seu artigo 19, parágrafo segundo, que "os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes".

Essa determinação não garantia que a educação infantil fosse ofertada de modo obrigatório pelos entes federativos, somente com a promulgação da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), temos a regulamentação do direito à educação infantil no país. Porém, somente em 2013, com a Lei Federal nº 12.796/2013, a educação infantil é inserida na LDB 9.394/96, como parte obrigatória da educação básica para crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade, alterando também a idade máxima de 6 (seis) anos para 5 (cinco) anos, dessa forma, a educação infantil passa a ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade.

Outro importante instrumento de políticas públicas na luta pelo direito à educação infantil no Brasil foi o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069/90), conhecido pela sigla ECA, que reafirma o direito à educação para crianças e adolescentes visando seu pleno desenvolvimento como pessoa. Outros documentos vieram depois e fortaleceram políticas públicas de direito à educação na infância com medidas e direcionamentos para os entes municipais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2010.

As medidas mencionadas ampliam o cuidado com a criança e a infância por parte dos órgãos públicos no Brasil, as discussões sobre os direitos das crianças que amparam a construção dessas políticas públicas nacionais têm respaldos nas discussões que aconteciam em contexto internacional, a exemplo da Declaração dos Direitos das Crianças, de 1959, que é considerado o primeiro documento internacional a reconhecer a criança como um sujeito

especial de direitos, em estágio peculiar de desenvolvimento físico, psíquico e moral, sendo este umas das bases para formulação do ECA.

Todo esse percurso é reflexo de uma luta social em prol do direito das crianças de vivenciarem uma infância que possibilita a plenitude do seu desenvolvimento e entendo a criança como um dos protagonistas das dinâmicas da cidade. As políticas públicas para a educação infantil, no Brasil, são recentes, anteriores a elas a educação nesse período da vida era de cunho assistencialista e higienista, com um olhar direcionado aos hábitos e comportamentos.

Não somente no Brasil, mas na América Latina como um todo, começa a surgir no século XIX, as primeiras instituições de atendimento às crianças, esses centros possuíam um caráter assistencialista e práticas educativas variadas. Desde o seu surgimento as instituições de educação infantil apresentam uma dicotomia explícita em seus objetivos que divergem de uma educação igualitária, a exemplo do que retoma Sena e Lira sobre a constituição didática-pedagógica dessas instituições de ensino:

> [...] para as crianças filhas dos trabalhadores o atendimento visando suprir necessidades básicas, tais como, alimentação, saúde e, também a erradicação da pobreza. Já para as crianças oriundas de famílias com um maior poder aquisitivo, ou seja, a burguesia, as práticas eram com vistas ao ensino e aprendizagem mais científica (Sene; Lira, 2017, p. 328).

Há uma clara dicotomia entre as propostas de atendimento educacional na infância para a classe trabalhadora e para a burguesia que gera objetivos distintos e um distanciamento entre os resultados finais que direcionam as crianças para permanecerem em seus setores sociais.

No Brasil, o histórico de toda a educação básica é permeado por essa mesma segregação social, com o acréscimo da segregação racial e de gênero e advém desde a época da colonização portuguesa. Durante o período do Império Brasileiro a educação básica era monopólio da igreja católica através da Companhia de Jesus e tinha como objetivo a catequização, conversão e civilização dos povos originários do Brasil.

A educação formal brasileira tem solo forte na colonização portuguesa, é com ela que temos o primeiro movimento pedagógico que traz consigo conceitos de sociedade diferentes dos construídos pelos povos originários e que tem como objetivo a homogeneização da nova colônia conforme algumas concepções do cristianismo católico, inicialmente, e da noção de civilização europeia.

Portugal traz para a nova terra, além do conceito de sociedade, o ideal de homem, a noção de civilização, de higiene e de educação, assim como o papel dos educandos, dos pais e

da igreja na educação. Para concretizar a colonização houve o papel importante da Companhia de Jesus que tinha o objetivo de formar novos missionários e padres, o maior empecilho para isso era a diferença cultural existente entre os povos originários, o que impossibilitava que os Jesuítas conseguissem trabalhar de modo a alcançar o que estabeleciam como padrões de educação superior europeu. Para contornar esse entrave, as crianças passaram a ser o foco do ensino Jesuíta, já que era mais fácil educar as crianças na nova cultura do que os adultos (Gondra; Schueller, 2008).

Apesar da hegemonia da educação dos Jesuítas e da atuação dos representantes da igreja católica como docentes na educação brasileira, havia, simultaneamente, uma heterogeneidade de sujeitos, formas, espaços e práticas educativas expandido em todo território nacional e que acontecia de modo formal ou informal, coexistindo nos diversos grupos sociais e étnicos.

> As práticas de educação dos meninos e meninas indígenas, das crianças e escravos menores, dos camponeses, sitiantes e colonos livres e pobres, dos meninos e meninas das casas senhoriais e dos engenhos; o ensino das letras realizado no interior das famílias, pela ação das mães e outras mulheres, de preceptores ou mestres particulares; a aprendizagem dos ofícios nas oficinas, nas fazendas, nos campos, nas instituições de assistência e em múltiplos espaços sociais — todas essas formas educativas, como vimos, conformaram outros modos e agentes do aprender e do ensinar (Gondra; Schueller, 2008, p. 158).

O modo de educação escolar das infâncias que constituíam o Império Brasileiro, século XIX, era marcado por uma grande diversidade, que não se resumia à escola formal, o contexto familiar, social, racial e cultural, e caracterizava as diversas infâncias presentes em território tupiniquim.

No contexto do Império, a educação formal regida pelos Jesuítas tinha em sua base o lazer por meio de jogos e brincadeiras de tradição lusitana e na qual participavam tanto as crianças da corte como os indígenas e as crianças negras. Outra característica forte era a musicalidade que atraia principalmente as crianças indígenas que ficavam encantadas com os instrumentos musicais europeus, tais como gaita e tamboril (Del Priori, 2021).

A educação Jesuíta que fora introduzida em meados do século XVI fazia uso do castigo físico, como a palmatória, para correção da conduta indisciplinar e como forma de demonstrar amor pela criança, esse ponto trouxe espanto para algumas tribos indígenas que até então desconheciam o ato de bater em crianças (Del Priori, 2021).

Autores que escreveram sobre decolonialidade e colonialidade (Dussel, 2005; Fanon, 2008) apontam que o modelo universal proposto no projeto de modernidade é pautado em um apagamento cultural dos povos colonizados (Dourado, 2020). Desse modo, a criança produzida

e pensada pelo colonizador europeu está desconectada da sua origem, existe a atuação de introduzir naquele sujeito o pensamento dito como universal e moderno, aquele que não condiz com essa tradição é apontado como não-civilizado.

O século XVI traz consigo o advento da ciência e das grandes descobertas, além da catástrofe das grandes guerras que viriam nos séculos seguintes e que teriam proporções muito maiores devido, em grande parte, às descobertas científicas e ao desenvolvimento do industrialismo a partir do século XVIII. Logo adiante, no século XVIII, temos a ascensão da época iluminista que regula as concepções social, econômica, política e científica do mundo.

Esse cenário apresenta também noções de formação dos sujeitos ocidentais e uma reformulação do papel da criança dentro da sociedade. Lembrando aqui que estamos situados no contexto eurocêntrico, já na América Latina, em específico no Brasil, essas mudanças ocorrem de outra maneira e apresenta outra perspectiva para a noção de criança e infância.

A educação infantil é uma etapa de ensino que advém do reflexo da sociedade capitalista na organização familiar moderna e sofreu as alterações exigidas pelo desenvolvimento do industrialismo durante todo o século XX. Pesquisas sobre a história da educação infantil no Brasil (Kuhlmann, 1998; 2000) mostram que o seu percurso como etapa de ensino escolar é recente, reconhecida oficialmente como um dos ciclos de ensino da educação formal no final dos anos de 1990 e, mais especificamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1996, apesar de ter sido consolidada nas definições da Constituição Federal de 1988.

Partindo de alguns olhares sobre essa etapa de ensino escolar é possível analisar as diferentes infâncias que permeiam a educação infantil. Segundo algumas reflexões do filósofo Walter Kohan (2005), em seu texto intitulado Infância: Entre educação e filosofia, que faz uma análise dos discursos pedagógicos sobre a infância sob o ângulo de diversos filósofos de épocas diferentes com concepções de infância diversas podemos identificar como a concepção de educação infantil foi construída historicamente na sociedade e como cada episteme a trabalhou, notadamente na correlação entre criança e infância nos séculos XIX e XX.

Já Philippe Ariès (2016), anterior a Kohan, apresentou duas teses centrais sobre a noção de infância no texto História Social da Criança e da Família, datado de 1960. A primeira é de que não existia uma concepção de infância no período medieval Europeu, aqui a infância era compreendida como o período de fragilidade na qual o sujeito dependia de outros para viver, dessa forma, a criança era entendida como uma miniatura do adulto. O sujeito passava da fase de bebê para adulto, não existia a noção de passagem da infância para adolescência, para juventude, como o identificado na sociedade moderna, e logo que estava apto a participar da

vida adulta, se juntava aos demais, não existiam também instituições específicas para a educação dessa faixa etária.

Walter Kohan (2005), compactua dessa primeira tese de Ariès, confirmando-a através dos registros linguísticos e produtos culturais da época. A infância era o período compreendido desde o nascimento até a inserção do sujeito na vida econômica; a fase adulta denominada de juventude era a "idade média" ou "força de idade", não havia limites de idade para o início na vida social e econômica, por exemplo, não havia pudor em falar sobre os assuntos sexuais para as crianças, havia também o predominio do que Ariès (2016) chamou de "infanticídio tolerado", embora tal ato fosse proibido e punível, era prática comum sob o álibi de acidentes.

No século XVIII, as altas taxas de mortalidade e fertilidade dos séculos anteriores caíram e a esse respeito Ariès apresenta a sua segunda tese. A tese é de que passa a existir um sentimento diferente a respeito da infância a partir do séc. XVII, e as famílias começam a dar um significado maior a esse período da existência humana inspirando uma mudança no fluxo de organização familiar que passa a ter a criança como núcleo principal. Essa tese pode ser verificada nas artes iconográficas que passam a retratar a criança como centro da composição familiar e também no papel do Estado que passa a ter um interesse maior na formação desses sujeitos desde a infância, surgindo aí às instituições que têm como finalidade separar a criança do mundo adulto (Ariès, 2016).

Houve algumas críticas postuladas sobre o trabalho de Ariès, as principais são: a tese de que a infância é uma invenção moderna; o romantismo ao olhar para o passado; e a forma como o autor tratou os dados obtidos nos registros utilizados como base empírica de sua pesquisa (Kohan, 2005). Apesar desses pontos, o trabalho de Ariès tem uma importância significativa para a compreensão de como as infâncias foram se constituindo na história moderna.

Como foi dito, as infâncias se configuram de diferentes formas, no Brasil, temos a discrepância social como um ponto que atinge a educação formal da primeira infância desde os primeiros movimentos de luta por creche, essa pauta permanece até os dias atuais (Kuhlmann, 2000). Nos anos 2000, Kuhlmann falava sobre essa bandeira e, em 2019, Bianca Correa (2019), no texto Educação na primeira infância: direito público x capital humano, denuncia o caráter assistencialista por parte do governo nessa etapa de ensino e a precariedade das instituições que ofertam o ensino na primeira infância.

Compreendemos que houve percepções distintas do ser criança, tais como: modo homogêneo, miniadultos e reprodutores da cultura adulta. Essas concepções atuaram diretamente na constituição de ações ou políticas públicas para a educação escolar infantil.

A noção de crianças como sujeitos produtores de cultura que estão inseridos em contextos de gênero, classe social, etnia/raça[26] e, também, geracional necessita captar a relevância de abordar a infância considerando as intersecções, resultando em conflitos originados pelos sistemas patriarcal, racista e adultocêntrico, contribui para a produção de diversas desigualdades e hierarquizações (Santiago, 2020).

Ou seja, segundo Santiago (2020), a noção de intersecção propõe relações interconectadas que devem ser interpretadas como historicamente contingentes e específicas de uma determinada conjuntura. Dentro desse enfoque, torna-se viável concentrar-se em um contexto específico e estabelecer delimitações para a construção do objeto, tanto como categoria analítica quanto como tema para mobilização política e pesquisa.

A intersecção é um conceito que adentra a discussão sobre racismo e respalda os argumentos sobre um olhar mais atento para as particularidades que compõem o ser criança. Essas particularidades não são para validar ou diferenciar o tratamento dado a um sujeito, elas integram uma noção de educação infantil antirracista, visto que essa demanda acompanha a pessoa negra desde a infância.

Nesse contexto, em 2019, no Brasil, ocorria a transição para implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que consiste em um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que os documentos curriculares da Educação Básica devem conter em todo o território brasileiro. Um marco importante para o currículo da educação básica e que causou transformações nos ambientes internos das instituições de ensino.

A implementação de um currículo escolar que seja adequado à realidade e às necessidades da educação infantil é uma preocupação constante entre os profissionais da área. No entanto, muitas vezes, o que se verifica é uma pressão por implementar um currículo que não está alinhado com as especificidades desse nível de ensino. Essa tensão entre teoria e prática

[26] "Entendemos que a soma dos conceitos raça e etnia possibilita explicitar a dimensão cultural (linguagem, tradições, ancestralidade) e a racial (características físicas) de um povo. Assim, estes dois termos são considerados pertencentes um ao outro e por conta da dificuldade de distinção, grande parte da literatura os usa de forma equivalente. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2006), o uso da expressão "étnico/racial" tem o intuito de abranger as considerações para além do aparente, uma vez que sujeitos aparentemente brancos podem ter ancestrais negros. Assim, o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para apontar que as tensas relações ocasionadas pela diferença na cor da pele e traços fisionômicos, também ocorrem devido à raiz cultural, que difere em visão de mundo, valores e princípios de outros povos e raças" (Silva, 2022, p. 151).

é um tema que sempre permeou as discussões sobre a formação de professores e a educação em geral.

É importante lembrar que a teoria é fundamental para a prática, e virse e versa, mas a atuação deve levar em consideração as particularidades do ambiente escolar e da comunidade em que a escola está inserida. Para nós, a pressão por implementar um currículo que não condiz com a realidade das crianças pode levar a uma desvalorização da prática e a um afastamento dos profissionais da área em relação às teorias educacionais.

É fundamental que haja um diálogo constante entre teoria e prática, para que os profissionais da educação infantil possam estudar as teorias de forma adequada e efetiva, sempre levando em consideração as particularidades do ambiente escolar, das crianças e da comunidade em que a escola está inserida.

É com a perspectiva de adequar e unifica os currículos da educação básica que surge a BNCC, aprovada em 2018, o documento consiste em estabelecer os objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, definindo as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da educação básica, com o objetivo de promover uma educação de qualidade e igualitária em todo o país (Brasil, 2018).

Desde o início houve um movimento contrário à proposta, especialmente em relação ao currículo do Ensino Médio, por evidenciar um caráter mercantilista e antidemocrático. Entre as muitas críticas, uma delas se refere à concepção de aprendizagem como o papel principal da educação. É importante questionar em que momento o campo pedagógico passou a adotar o ideário do aprender como o centro da educação.

Segundo Carneiro (2019), desde meados dos anos 1990, as políticas educacionais têm apagado toda uma compreensão relacional de "ensino-aprendizagem" em nome da "aprendizagem". Essa relação, que antes estruturava a experiência com o conhecimento, tensionada entre as estratégias de ensino, aparentemente deixou de existir, conferindo cidadania apenas ao polo do aprender. Esse apagamento de experiências estruturantes é preocupante e suscita questionamentos sobre como se dá a circulação das experiências e das vidas nesse corredor unidirecional da aprendizagem. Resta questionar o que sobra do educar quando se retira o ensinar da circulação.

Além da BNCC temos também a BNC-Formação (Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, 2020) que, de acordo com a análise de Santos, Vieira e Silva “[...] evidencia um projeto de legitimar um modelo neoliberal

de sociedade e de acirrar as desigualdades, realçando a negação da identidade negra" (Santos *et al*, 2022, p. 87).

Dentro do contexto da elaboração de políticas educacionais, especialmente para a educação infantil, encontramos um acervo produzido pelo MEC a partir dos anos 90 que foi elaborado em diálogo com a sociedade civil organizada e pesquisadores da área com intuito de auxiliar os entes administrativos, assim como de produzir políticas públicas dentro do princípio do direito à educação reconhecidos na Constituição Federal.

Dentre essas políticas fazemos destaque paras as seguintes: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998); Plano Nacional de Educação – PNE, 2001-2011, Lei nº 10.172/2021; Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009; Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a Lei nº 12.796 de 2013; Plano Nacional de Educação – PNE, 2014-2024, Lei nº 13.005/2014; e Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacional para a formação inicial, em nível superior, nos cursos de licenciatura e formação continuada em cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura (Santos; Souza Jr, 2017).

Nesse contexto, do final do século XX e início do século XIX, há um avanço nas discussões sobre o reconhecimento das diferenças que culmina com as políticas de reparação como a Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERE (Brasil, 2004) e a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que trata de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

A formação docente também é palco de várias discussões nesse período, no campo da educação infantil o resultado das lutas é em torno da carência de formação adequada para essa etapa de ensino que durante muito tempo foi ocupada por profissionais que em grande parte não possuíam nem o ensino fundamental completo, segundo dados do PNE de 2001, Lei nº 10.172/2001.

> [...] a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as DCN's, reconhecem que a identidade docente é complexa e não se restringe a formar o professor, pois compreendem que é preciso levar em consideração a complexidade do trabalho docente, que é revestido por outras identidades, além do trabalho em sala de aula e da docência. Para a EI (Educação Infantil) a importância das DCN's de 2015 estava em fortalecer a formação de professores em nível superior, respondendo à histórica carência de formação para essa etapa. As DCNEI (2010), também em vigor, asseguram a regulamentação de uma

> formação sólida que responda a uma EI de qualidade e que respeite a diversidade cultural (Santos *et al.,* 2022, p. 93).

Pontuando os ganhos e os retrocessos das políticas educacionais desde 1990 é a partir da crise política nacional de 2014 que caminhamos para a consolidação de uma Base Nacional Curricular Comum para a educação básica. A partir do impeachment ilegítimo da presidenta Dilma Rousseff em 2016, um contexto econômico e político conservador se apresentou novamente, especialmente no âmbito da educação. Esse contexto trouxe consigo a proposta de estabelecer uma padronização nos currículos da educação básica e uma uniformização nos programas de formação de professores que culminou nas BNCC e BNC-Formação.

Ambos os documentos apresentam um silenciamento acerca do tema das relações étnico-raciais, o que representa um retrocesso na questão racial sob a perspectiva da diferença que havia ganhado terreno com as políticas de reparação. Isso induz também a um silenciamento docente, visto que o currículo apresenta em seu conteúdo elementos como o retorno a alfabetização precoce para essa etapa e elimina as discussões sobre raça/etnia.

Assunto já analisado anteriormente e que já permeia o universo da educação infantil, mesmo com os avanços das políticas educacionais e das políticas de reparação, como aponta Cavalleiro (2020), o silêncio de professoras diante do racismo, seja ele entre crianças ou entre adultos, pode ser visto como uma forma de corroborar com posicionamentos preconceituosos e discriminatórios dentro da escola, "[...] pois não são criticados ou denunciados, podendo utilizar essa estratégia de trunfo em qualquer situação de conflito" (Cavalleiro, 2020, p. 54).

4.2 A continuação epistêmica: compreendendo a formação continuada de professores da Educação Infantil

Considerando que o processo de formação de professores se desdobra em dois estágios distintos, a formação inicial e a formação continuada, este capítulo se concentra de maneira específica na análise da formação continuada, com uma ênfase particular no ensino das relações étnico-raciais. A proposta é proporcionar uma visão abrangente das diversas abordagens em prática, discutir as legislações pertinentes e destacar a importância intrínseca dessas práticas no contexto específico do ensino das relações étnico-raciais na educação infantil.

Conforme Gatti (2008), a formação continuada de professores abrange uma ampla diversidade, desde cursos de extensão com naturezas diversas até programas de formação que concedem diplomas profissionais, oferecidos por várias instituições, incluindo escolas e organizações de diferentes naturezas, como organizações não-governamentais, fundações, instituições e consultorias privadas. Esses cursos podem ter durações variadas, indo de meio

período em um dia até dois, três ou quatro anos. Além de serem ofertados em formatos presenciais, semipresenciais e à distância.

No Brasil, a abordagem da formação de professores ganha uma perspectiva mais abrangente, dando espaço a debates que abordam sua concepção, função, tendências e diversos tipos de processos formativos. Esse panorama tem diversas perspectivas, como por exemplo os pesquisadores António Nóvoa e Donald Schön. O ponto em comum entre esses estudos reside na concepção da formação como um processo dinâmico e reflexivo. O percurso a ser percorrido é marcado por episódios nos quais os professores se engajam em reflexões durante a ação, ponderam sobre suas ações e realizam análises na e sobre a ação.

Essa é a perspectiva presente nos documentos oficiais do município de Maceió quando reporta sobre a formação continuada dos professores da rede, inclusive tendo como referencial teórico António Nóvoa (1991; 1992). Segundo o Referencial Curriculares para a Educação Infantil de Maceió (Maceió, 2020), a formação continuada é concebida

> [...] como um instrumento de transformação social, cujo foco é nortear a atuação dos(as) profissionais na realidade escolar, a fim de lhes oportunizar uma interação, de forma crítica, para a elaboração de ações reflexivas e efetivas que possibilitem sua intervenção nos espaços de Educação Infantil e que reverberem na melhoria do processo de aprendizagem das crianças, bem como nos diversos setores da sociedade (Maceió, 2020, p. 296).

Além de apontar que "[...] é imprescindível possibilitar aos(às) profissionais da RME (Rede Municipal de Educação) de Maceió uma formação contextualizada, capaz de promover a reflexão das práticas vivenciadas, assim como de sua atuação na realidade, à luz da BNCC" (Maceió, 2020, p. 295). Essa formação será ofertada a partir de dois eixos formadores: a escola como espaço privilegiado de formação e a tematização da prática no desenvolvimento do trabalho docente.

Em Maceió a Semed oferta quatro modalidades de formação para as(os) servidoras(es) da educação, cada modalidade possui uma objetivo e período pré estabelecido como podemos ver na Quadro 7:

QUADRO 7: Modalidades formativas oferecidas pela Semed – Maceió

MODALIDADE	PROPOSTA
Formação continuada Semed	São realizadas uma vez por mês, em uma escola localizada em um dos bairros de cada região administrativa, e têm como objetivo formar as(os) professoras(es) e as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) da rede a partir da ampliação das referências teóricas e do repertório de experiências pedagógicas relativas aos eixos planejados ao longo do ano, subsidiando o processo formativo que ocorre nas instituições.

MODALIDADE	PROPOSTA
Formação de coordenadores	Ocorrem uma vez por mês apenas com as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) de cada região, com a técnica de referência que acompanha o processo pedagógico e formativo na região administrada relacionada. Tem como objetivo alinhar a pauta formativa da formação que o coordenador realizará com os profissionais da escola no lócus da instituição.
HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo	Ocorre mensalmente em cada escola da rede e é realizada pela(o) coordenadora(o) pedagógica(o) direcionado aos profissionais da escola. Seu objetivo é a reflexão teórica no lócus da instituição, tomando as formas necessárias às peculiaridades de cada escola, respeitando os princípios formativos e o eixo definido para aquele período do ano.
Reunião com gestor escolar	Tem por objetivo analisar o plano de ação elaborado por cada instituição, como foco nas ações estratégicas planejadas para o ano letivo em curso. É realizada três vezes ao ano.

Fonte: Maceió, 2020.

O quadro mostra os objetivos das quatro modalidades de formações oferecidas pela Semed aos profissionais da rede municipal de Educação. A formação continuada é ofertada por RA e tem como objetivo ampliar o referencial teórico relacionando-o com a prática pedagógica. Segundo o Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil (Maceió, 2020, p. 299), a reflexão se dará de diferentes maneiras, tais como: "[...] socializando uma prática desenvolvida para outros pares; observando, em vídeo ou áudio, uma aula que desenvolveu; escutando seus alunos; analisando seus planejamentos; e avaliando o que de fato se efetivou".

Segundo Gatti (2008), no Brasil as iniciativas de formação continuada acabam por ser uma forma de suprir uma formação inicial precária e não de aprofundar ou ampliar conhecimentos da área. A autora pontua que a finalidade da formação continuada é "[...] o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais" (Gatti, 2008, p. 58).

Para Gatti (2008) há uma questão de fundo na formação continuada, assim como da educação em geral, centrada em uma perspectiva econômica e competitiva pautada no desenvolvimento de habilidades e nas competências a serem desenvolvidas por professores e alunos, ou seja, "[...] A educação ajuda a melhorar a economia, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo". Porém, "[...] onde ficam as preocupações com a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas como *homo faber*, como homem produtivo?" (Gatti, 2008, p. 63).

Uma formação continuada de professores que se baseia apenas na ampliação de competências ou de reflexão sobre o que foi maquiado para parecer novo ou ferramenta de transformação social, mas que trabalham excessivamente com competências que tornam operacionais os aspectos do desenvolvimento e formação humana que não são tão operacionais assim (Gatti, 2008), não contempla uma educação para a emancipação, como pleiteamos aqui.

No campo legislativo do que se refere à educação infantil, a formação inicial de professores tem sido relativamente recente no contexto educacional brasileiro, como podemos identificar no tópico 4.1 sobre infâncias e escolarização. A perspectiva historicamente fragmentada da educação infantil teve sérias consequências para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento das crianças.

A falta de uma abordagem holística para a educação infantil também perpetua desigualdades sociais, limitando o acesso a oportunidades educacionais igualitárias desde os primeiros anos de vida. No entanto, é importante reconhecer que, ao longo das últimas décadas, houve um esforço significativo de lutas sociais para transformar essa realidade. A inclusão da educação infantil como parte integral do sistema educacional, com diretrizes pedagógicas específicas, padrões de qualidade e a obrigação de sua oferta, representa um avanço considerável.

Embora ainda haja desafios significativos a enfrentar, especialmente em termos de igualdade de acesso e qualidade educacional, a mudança progressiva na abordagem da educação infantil é um sinal positivo de um compromisso crescente com o desenvolvimento integral das crianças brasileiras desde a tenra idade. É vital continuar a investir não apenas na expansão do acesso à educação infantil, especialmente pública, mas também em práticas pedagógicas culturalmente sensíveis que apresentem preocupações reais com a formação humana do ser humano.

A legislação brasileira garante aos docentes o direito à formação continuada ao longo de suas carreiras, com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade aos alunos, alinhada com as demandas contemporâneas e as transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas. A formação continuada de professores da educação básica é estabelecida principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), pela Lei do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014) e por programas específicos do governo federal, como a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Rede Forma), criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos.

A LDB garante a obrigatoriedade da formação continuada, enquanto o PNE define metas para essa formação. Programas federais, como a Rede Forma, promovem a articulação e a formação dos profissionais do magistério. Além disso, muitos estados e municípios brasileiros têm programas próprios para garantir a capacitação constante dos professores, com o objetivo de garantir o desenvolvimento profissional contínuo e a qualidade do ensino no país.

A LDB, em seu artigo 67, prevê a obrigatoriedade da formação continuada para professores, assegurando que este seja um direito do educador. A lei também estipula a necessidade de programas de capacitação e atualização periódica (Brasil, 1996). O PNE, Lei nº 13.005/2014, define metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país. Uma das metas (meta 15) versa sobre a formação continuada de professores, destacando a necessidade de assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação continuada em sua área de atuação (Brasil, 2014).

As pesquisas sobre relações étnico-raciais na educação infantil apontam que "[...] a formação de professores, sobretudo a continuada, é um dos principais elementos que facilitam o desenvolvimento das práticas pedagógicas em ERER (Ensino das Relações Étino-Raciais) nas escolas, pois ela implica em diversos outros elementos" (Rocha, 2022, p. 160). Segundo Yvone Costa de Souza,

> [...] Os/as pesquisadores/as do Brasil vêm insistindo e acreditando que é na formação docente que está o caminho da possibilidade de garantir políticas públicas nacionais que contemplem as histórias e a cultura afro-brasileira e da África (KAERCHER, 2006). Portanto, as questões sobre a diversidade cultural, étnica e racial precisariam ter uma presença mais explícita nas discussões desenvolvidas não só no meio acadêmico, mas em todas as instâncias de formação docente, ocupando um espaço mais representativo para que o trabalho a ser desenvolvido com as crianças possa ser efetivamente de qualidade, bem fundamentado e promotor da igualdade (Souza, 2019, p. 85).

A formação continuada representa um aspecto importante para se conceber uma educação antirracista desde a infância. No cenário escolar contemporâneo, já existem algumas práticas em vigor que abordam a diversidade étnico-racial e enfatizam a importância de implementar um trabalho pedagógico alinhado com essa temática. Estas iniciativas não apenas reconhecem a necessidade de uma educação antirracista, mas também oferecem orientações e ferramentas concretas para os professores implementarem em suas salas de aula, promovendo assim um ambiente educacional mais enriquecedor. Essas práticas docentes simbolizam que há outras formas de se pensar a educação para além do que já foi predeterminado, são práticas que se propõem a pensar e resistir dentro do campo de uma educação cristalizada.

Na educação infantil essas práticas ocorrem predominantemente de forma individual, as professoras e professores frequentemente se sentem isolados em suas abordagens, muitas vezes sem apoio das instituições educacionais e dos colegas (Gomes, 2012, 2017; Costa, 2013; Silva, 2015; Grisa; Caregnato, 2016; Rodrigues *et al.*, 2016; Amaral, 2018; Araújo; Dias, 2019; Carvalho; França, 2019; Garcia, 2019; Torres, 2019; Carvalho, M., 2020; Cavalleiro, 2020; Lima, 2020; Castro, 2021; Rocha, 2022). Essa fragmentação é um reflexo da falta de suporte institucional e colaborativo, levando a uma falta de coesão no ensino de questões cruciais, também é reflexo da ideologia da democracia racial.

Para pensar uma prática que promova a reflexão crítica e a ação colaborativa é importante dialogar sobre a mudança não apenas do cenário da educação infantil, mas também de todo o sistema educacional, criando um ambiente onde as relações étnico-raciais são abordadas de forma holística, inclusiva e interconectada com as realidades sociais.

Segundo Cavalleiro (2020, p. 99), "A pré-escola oferece uma quantidade muito ínfima de ações que levam a entender a aceitação positiva e valorizada das crianças negras no seu cotidiano, o que ameaça a convivência em pleno processo de socialização". Para complementar o pensamento de Cavalleiro, trazemos o destaque de Nilma Gomes sobre o pensamento dos educadores a respeito do ensino das relações étnico-raciais:

> Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a idéia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira (Gomes, 2005, p. 146).

É preocupante a falta de ações eficazes na escola que promovam a aceitação e valorização das crianças negras em seu cotidiano. Essa ausência não apenas prejudica o processo de socialização das crianças, mas também perpetua estereótipos prejudiciais e a exclusão de experiências e perspectivas diversas. É crucial reconhecer essa lacuna e trabalhar ativamente para criar ambientes educacionais que sejam verdadeiramente inclusivos, onde haja uma real valorização da origem étnico-racial presente na sociedade brasileira e a formação continuada de professores deve ser uma forma de pensar sobre isso.

Nilma Gomes (2017) destaca a necessidade de reconhecer e valorizar os conhecimentos gerados pela comunidade negra e pelo Movimento Negro não é apenas como uma questão de

aprendizado, mas como uma forma de reconstruir uma racionalidade que considera as experiências raciais numa sociedade historicamente marcada pela racialização. É um chamado para uma educação que não apenas inclua, mas que também celebre as contribuições e perspectivas das comunidades negras, enriquecendo assim o entendimento global e promovendo a equidade educacional.

Os saberes ancestrais dos povos de origem africana e dos povos originários das Américas possuíam "[...] processos de socialização, educação, formação de saberes, modos de pensar e de pensar-se. Na medida em que foram pensados pré-históricos, primitivos se legitimam o ocultamento e a destruição de seus processos educativos, de sua história" (Arroyo, 2014, p. 155).

Com a colonização de seus corpos seus saberes são negados e invisibilizados. "A história da educação, das teorias pedagógicas carrega essas marcas racistas de ocultamento dessas outras histórias da educação" (Arroyo, 2014, p. 156). Por isso, as práticas docentes que trabalham as relações étnico-raciais na educação infantil, mesmo sendo, em sua maioria, solitárias, apontam um caminho para pensarmos a construção de uma formação continuada para as professoras e professores que trabalham com as infâncias e que torna visível práticas de resistência.

> As diferenças étnico-raciais continuam usadas para legitimar o padrão de dominação desde a colonização até o presente. A diversidade de lutas dos movimentos indígenas, negros por escolas e por políticas afirmativas de acesso e permanência na educação, desde a infância à universidade mostra a consciência desses coletivos de continuar presente a segregação étnica e racial. Por que continua tão persistente o ocultamento dessas diferenças até nas políticas, no sistema educacional e nas teorias e práticas pedagógicas? Por que não são reconhecidas? Uma história ocultada na própria história da educação e das teorias pedagógicas. Ocultamento que se revela numa forma de resistência ao reconhecimento do padrão racista de poder/saber (Arroyo, 2014, p. 157).

Segundo Nilma Gomes (2017), os projetos educacionais construídos e produzidos por iniciativa dos Movimentos Negros são considerados projetos emancipatórios da seguinte forma:

> A emancipação entendida como transformação social e cultural, como libertação do ser humano [...] O fato de essas ações serem projetos e propostas construídos por um povo que tem o seu passado, a sua história e a sua cultura desenvolvidos nos contextos de opressão e dominação – tais como: a colonização, a escravidão, o racismo e a desigualdade social e racial – e que, mesmo assim, segue persistindo e colocando questões para a sociedade, para a educação e para o Estado brasileiro, pode ser visto como o potencial emancipatório das lutas e da organização política dos negros no Brasil e na diáspora (Gomes, 2017, p. 49).

É sobre essa perspectiva que pensamos a formação continuada de professoras da educação infantil. É preciso apresentar alternativas para a construção de uma educação emancipatória por meio da reflexão epistêmica, projetos individuais que visam práticas docentes antirracistas já são produzidas, muitas pautadas em experiências pessoais de pessoas negras e que tem como objetivo a transformação real da sociedade, como podemos ver a seguir.

Na pesquisa de Torres (2019, p. 2029) durante sua pesquisa-ação sobre práticas curriculares com uso da literatura infantil para construção da identidade étnico-racial positiva das crianças a autora identificou que na escola "O que se via era a invisibilidade e o silêncio" a respeito do tema. Além de ressaltar que:

> O uso da literatura infantil como ferramenta (não como objeto de pesquisa), possibilitou adentrar novos referenciais para as crianças, especialmente para crianças negras que puderam reconhecer-se e se afirmar. Todas as outras ferramentas presentes nas ações auxiliaram o desenvolvimento de práticas curriculares ricas, que quebravam a monotonia e o engessamento vivenciado na educação infantil. Discutir currículo na primeira etapa da educação básica mostrou-se tanto necessário quanto insubstituível para o desenvolvimento da pesquisa e para se pensar em infâncias plurais e diferentes (Torres, 2019, p. 231).

Ou seja, a literatura é uma das ferramentas que podem ser utilizadas em uma educação emancipatória, o uso da literatura é apontado com destaque em outras pesquisas, segundo Araújo e Dias (2019),

> [...] as crianças presentes nas pesquisas acadêmicas e na literatura infantil alertam as pessoas adultas sobre si mesmas e sobre a possibilidade incrivelmente revolucionária e emancipatória quando se colocam como crianças que insistem em viver suas vidas com inteireza, resolvendo conflitos pertinentes aos processos próprios da constituição humana e com múltiplas questões do existir (Araújo; Dias, 2019, p. 18).

Mas, para que o trabalho com o livro didático ou qualquer outro material pedagógico seja satisfatório, há a necessidade de formar os profissionais da educação sobre o tema, não apenas na formação inicial, mas, prioritariamente, na formação continuada dos docentes que já atuam na rede pública de educação básica. Segundo Nilma Gomes,

> [...] Muitos professores ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao extinto regime do Apartheid na África do Sul. Esse tipo de argumento é muito usado para explicar a suposta inexistência do racismo no Brasil e ajuda a reforçar a ambigüidade do racismo brasileiro (Gomes, 2005, p. 148).

Mesmo após mais de 15 anos da publicação de Nilma Gomes, esse pensamento ainda é frequentemente encontrado em pesquisas contemporâneas sobre educação e relações étnico-

raciais. Segundo Ribeiro e Gaia (2021), apesar da Lei 10.639/03, que torna obrigatória a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, a formação de professores permanece como um dos principais desafios para a implementação efetiva dessas políticas educacionais.

> [...] Formação que muitas vezes ainda continua sendo pautada por vieses eurocêntricos, excluindo conhecimentos de origem africana e afro-brasileira e omitindo debates e reflexões sobre questões centrais à vida cotidiana escolar, como racismo, discriminação racial e preconceito [...]. [contudo] A própria inserção dos dispositivos referentes à Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) é um avanço, mesmo que ocorra de forma insuficiente e fragmentada, visto que, por séculos, a população africana e afro-brasileira foi considerada irrelevante para ser incluída nos currículos acadêmicos e desprovida de qualquer conhecimento válido (Ribeiro; Gaia, 2021, p. 13).

Alves *et al.* (2022, p. 452) argumentam que "[...] a existência de aparato legal relacionado à promoção da igualdade racial, por si, não tem sido suficiente para amainar desigualdades escolares entre negros e bracos". Esses argumentos se cruzam com o conceito de semiformação discutido pelo filósofo Theodor W. Adorno no qual a ideia da legalização pode ser um aporte importante para a mudança de conjuntura, porém as "[...] Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais" (Adorno, 2010, p. 8).

O conceito de semiformação não é uma teoria formalmente definida por Theodor W. Adorno, mas é uma ideia que pode ser inferida de suas obras sobre educação e cultura. Em suas análises críticas sobre a sociedade, Adorno (2010; 2012) argumentou que a educação, quando estruturada de forma superficial e não engajada com o pensamento crítico e a reflexão profunda, resulta em uma forma de conhecimento fragmentado e incompleto. Essa educação parcial, ou semiformação, não capacita as pessoas a compreenderem plenamente o mundo ao seu redor.

Para Adorno (2010; 2012), a verdadeira educação deve envolver não apenas a acumulação de informações, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de reflexão e da habilidade de fazer conexões significativas entre diferentes áreas do conhecimento. Uma formação completa, segundo ele, envolve uma compreensão profunda das complexidades da sociedade e uma consciência crítica das questões políticas, sociais e culturais que a cercam.

Além disso, a formação completa também deve ser capaz de fornecer ferramentas práticas para que as pessoas possam lidar com os desafios da vida cotidiana. Isso inclui habilidades como comunicação, resolução de conflitos, pensamento crítico e resiliência emocional.

Assim, quando Adorno fala de semiformação, ele está se referindo à educação que não atinge esse nível de profundidade e complexidade, deixando indivíduos com uma compreensão limitada e superficial do mundo, o que não os capacita adequadamente para lidar com os desafios e dilemas da sociedade contemporânea. Apenas qualifica as pessoas para atuarem em uma sociedade cada vez mais técnica e consumista.

A ideia de semiformação de Theodor W. Adorno tem afinidades com as teorias de bell hooks e Paulo Freire, especialmente no que diz respeito à necessidade de uma educação que vá além da simples transmissão de informações e promova uma compreensão crítica e profunda do mundo, que trabalhem as noções de humanidade e de formação humana na construção de uma sociedade com princípios morais e éticos.

Assim como Adorno critica a semiformação, bell hooks (2017; 2019a; 2019b) argumenta que a educação deve ser crítica. Ela enfatiza a importância de uma educação que não apenas informa, mas também desafia e questiona as estruturas de poder, incluindo o racismo e o sexismo.

Já Paulo Freire (1967; 2011; 2016) defendia uma educação libertadora que empodere as pessoas para entenderem e transformarem sua realidade. A semiformação de Adorno pode ser comparada à ideia de uma educação bancária, criticada por Freire. No modelo bancário, os estudantes são tratados como receptáculos vazios a serem preenchidos com conhecimento. Freire argumentava que essa abordagem não promove a verdadeira compreensão e emancipação, pois não envolve a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

No tópico 5.3 sobre educação antirracista e crítica iremos aprofundar a discussão a partir das teorias de Adorno, hooks e Freire. Por hora encerramos esse tópico sobre formação continuada e adentramos ao universo do ensino das relações étnico-raciais, as raízes políticas e ideologias sobre o tema e as implicações na formação de professores e na educação infantil. O tema das questões étnico-raciais na formação continuada de professores e professoras, ao nosso ver, se concentra em uma disputa no campo dos currículos, mas não somente nele. Mesmo com a crucial participação da população negra na constituição da sociedade brasileira, seus saberes ancestrais ainda são negados e discriminados no âmbito educacional. A legislação nacional já tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas por meio da Lei 10.639/2003, apesar da referida lei não contemplar a educação infantil, o tema exposto é reforçado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), mas as práticas ainda são poucas ou invisibilizadas. A seguir veremos como esse percusso até a legalização do ensino das relações étnico-raciais se deu.

4.3 Trilhando o caminho até uma educação antirracista

As políticas públicas educacionais de reparação étnico-raciais são iniciativas fundamentais no combate às desigualdades históricas e à discriminação racial no sistema educacional. Essas políticas buscam promover a igualdade de oportunidades e a valorização das diferentes identidades étnico-raciais presentes na sociedade. Por meio da promoção do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como da implementação de ações afirmativas nas escolas, essas políticas têm como objetivo corrigir desigualdades, combater o racismo estrutural e promover a inclusão e o respeito à diversidade étnico-racial. Nesta análise, exploraremos a importância, os desafios e os impactos das políticas públicas de reparação étnico-raciais no contexto educacional brasileiro.

Não podemos iniciar esta análise sem antes abordar o Movimento Negro no Brasil. Domingues (2007) destaca que no Brasil, movimentos de mobilização racial negra surgiram desde a consolidação da República em 1889. Nesse período, ex-escravizados e seus descendentes formaram numerosos grupos, como grêmios, clubes e associações, em vários estados do país. Paralelamente, surgiu a imprensa negra, caracterizada por jornais publicados e elaborados por negros para abordar questões específicas relacionadas às suas demandas.

> Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de "segregação racial" que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou freqüentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas. Nesta etapa, o movimento negro organizado era desprovido de caráter explicitamente político, com um programa definido e projeto ideológico mais amplo (Domingues, 2007, p. 105).

A partir da década de 20, o movimento negro adquiriu um caráter político, iniciando uma série de reivindicações. Nesse período, questionou-se por que os imigrantes conseguiam prosperar na sociedade brasileira, enquanto a população negra permanecia relegada a uma condição inferior e injusta. Além disso, o movimento começou a desenvolver e manter espaços de formação, como escolas, teatros e times de futebol. Também ofereceu cursos de formação política, além de serviços jurídicos e de saúde específicos para a população negra. Essas iniciativas visavam não apenas questionar a discriminação, mas também fortalecer a comunidade negra em diversos aspectos da vida cotidiana (Fernandes, 1989; Domingues, 2007).

O "preconceito de cor" emerge no imaginário social negro como uma construção histórica. Nesse contexto, os negros realizam uma análise minuciosa da estrutura racial da sociedade brasileira. Essas análises levaram os negros a se rebelarem contra o paternalismo (relação de dependência e proteção por parte dos brancos), o clientelismo (troca de favores políticos por apoio) e as expectativas de conformidade impostas pelos brancos das classes dominantes (Fernandes, 1989).

Fernandes (1989), argumenta que essa resistência implica uma crítica ao preconceito racial e uma condenação das discriminações raciais, revelando que as atitudes discriminatórias não eram apenas justificadas pelo preconceito, mas também eram perpetuadas pelas estruturas sociais e políticas da época. Dessa forma, os negros questionavam não apenas as percepções racistas da sociedade, mas também os próprios papéis que desempenhavam na manutenção dessas estruturas.

Segundo Tiago de Melo Gomes (2016), os estudos produzidos pelo campo de estudos culturais associados ao pensamento de Florestan Fernandes apresentam "[...] uma visão que tinha o mérito indiscutível de reconhecer o racismo nesse processo histórico, mas que tinha severas implicações ao deixar pouquíssimo espaço para o protagonismo dos envolvidos no processo" (Gomes, 2016, p. 371).

Tiago Gomes (2016) afirma que a narrativa associada a Florestan Fernandes era composta por um "fim" do Movimento Negro, ou, como afirma Fernandes (1989), uma hibernação, durante a última fase da era Vargas, conhecida como Estado Novo. Segundo essa perspectiva, o regime Vargas acelerou o processo de industrialização, aprofundando a sociedade de classes e reduzindo as oportunidades de sobrevivência fora do contexto capital-trabalho. Além disso, por meio de repressão e aliciamento, o governo varguista teria conseguido neutralizar comportamentos considerados "pré-capitalistas", eliminando fenômenos que emergiram da população negra como a malandragem (Gomes, 2016).

No período Vargas, o discurso sobre questões étnico-raciais era frequentemente suprimido pelo discurso centrado na classe trabalhadora. Nesse contexto, as políticas voltadas para o desenvolvimento econômico e a seguridade social apresentaram resultados significativos para os brasileiros de classes socioeconômicas mais baixas. Medidas como a implementação do salário mínimo, as férias remuneradas, a jornada de trabalho de oito horas, a previdência social e a assistência médica proporcionada pelo Estado, além do engajamento federal na educação pública, foram implementadas (Andrews, 2007).

Embora essas políticas tenham beneficiado a classe mais pobre da população, incluindo afro-brasileiros, é importante notar que, apesar desses avanços, as disparidades raciais persistem. A desigualdade racial, muitas vezes invisível por trás das políticas de classe, continuou a ser uma questão crucial na sociedade brasileira, exigindo uma análise mais profunda e a implementação de políticas específicas para enfrentar o racismo estrutural.

Observamos aqui alguns pontos da evolução e a ampliação do movimento negro no Brasil, compreendemos que o movimento não se limita a um grupo ou pensamento especifico, visto que existem variados caminhos interpretativos para um mesmo fenômeno que em alguns momentos podem divergir e em outros se assemelhar (Oliveira, 2015)

O movimento negro pode ser entendido como a luta dos negros para resolver os desafios impostos pela sociedade, "[...] em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural" (Domingues, 2007, p. 101).

Conforme destacado por Nilma Gomes (2017), ele não apenas representa uma luta por direitos civis, mas também se destaca como um movimento educador e transformador de consciências, sendo um produtor ativo de saberes emancipatórios. Estes saberes não são apenas conhecimentos abstratos, são ferramentas concretas utilizadas para sistematizar uma compreensão mais profunda das questões raciais no Brasil. O movimento tem o poder de converter esses saberes em ações concretas, influenciando políticas públicas que moldam o futuro do país. Assim, ele se torna não apenas um agente de mudança social, mas também um educador, trilhando caminhos para uma sociedade mais justa.

O papel do movimento negro, conforme demonstra Nilma Gomes (2017), não foi apenas uma força de resistência, mas uma voz crítica e transformadora que permeia diversas esferas da sociedade. Ao trazer questões como racismo, desigualdade racial, e a necessidade de ações afirmativas para o centro das discussões teóricas e epistemológicas, o movimento não apenas desafiou narrativas antiquadas, mas também provocou uma reavaliação das teorias raciais do século XIX que ainda persistem no imaginário social e pedagógico, tais como o mito da democracia racial.

O Movimento Negro no Brasil é uma entidade coletiva e política composta por uma variedade de grupos e organizações políticas, bem como culturais, que estão distribuídos em todo o país. Esse movimento apresenta uma diversidade de perspectivas e ideias, o que resulta em debates internos e, ao mesmo tempo, na construção de consensos importantes, tais como o

reconhecimento do papel da escola como instrumento de reprodução do racismo (Gomes, 2017).

É sob o impacto do movimento negro em prol da educação que iremos direcionar a análise pontuando algumas conquistas que se consolidaram como políticas públicas de ação afirmativa no contexto educacional. Para isso, é importante perpassar alguns conceitos chaves que direcionam a pauta de lutas do movimento negro no Brasil.

O principal conceito é o de raça, segundo Munanga (2020, p. 18), "[...] as práticas racistas impedem ao negro o acesso na participação e na ascensão econômica". Racismo é um conceito que advém da noção de raça, por isso é importante entender como se constituiu essa noção.

A partir do século XIX, com o avanço da ciência positivista, o homem se torna objeto científico e suas características passam a ser investigadas pelas ciências biológicas e físicas. Surge então a noção de determinismo biológico e determinismo geográfico como explicação para as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as raças. Conforme essas diferenciações, as ciências classificaram os seres humanos em raças, e essas diferenças também foram utilizadas como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações nas Américas, na África, na Ásia e na Oceania (Almeida, 2019).

Dessa forma, a noção de raça engloba dois registros distintos: o primeiro refere-se à característica biológica, envolvendo elementos puramente relacionados à genética e fisiologia; o segundo, por sua vez, diz respeito à característica étnico-cultural, relacionada à cultura de um grupo humano específico. Esta última compreensão de raça está ligada à origem geográfica, às práticas religiosas, ao idioma e a outras características que diferenciam e identificam um grupo étnico em relação a outros. É crucial entender essa dualidade para uma análise precisa das questões raciais e culturais, reconhecendo a complexidade e a interconexão desses aspectos na formação das identidades humanas.

É amplamente reconhecido que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem a discriminação entre diferentes grupos étnicos. Entretanto, apesar desse consenso, a noção de raça ainda perdura como um fator político crucial. Ela é utilizada para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação, além de estar intrinsecamente ligada ao genocídio de grupos socialmente considerados minoritários. Esta persistência da ideia de raça como um construto social é um fenômeno complexo e profundamente enraizado, que continua a moldar as dinâmicas sociais e políticas em várias partes do mundo (Almeida, 2019).

Munanga ressalta que:

> [...] se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis (Munanga, 2020, p. 15).

A noção de raça, apesar de desprovida de base científica, é instrumentalizada politicamente para perpetuar desigualdades, segregar comunidades e, em casos extremos, justificar o genocídio de grupos considerados minoritários. Isso destaca a importância de reconhecer a raça como uma construção social, não fundamentada em fatos científicos, mas poderosamente influente nas estruturas sociais e políticas.

As segregações causadas pelo fator político da categoria raça são amplamente conhecidas no cotidiano brasileiro, inclusive no cotidiano escolar da educação infantil. É fundamental destacá-las e compreender como cada uma opera para entendermos a complexidade dessas questões. Ao analisarmos esses aspectos em conjunto, podemos ter uma visão mais completa das formas insidiosas de segregação racial que permeiam a sociedade brasileira, permitindo assim uma abordagem mais eficaz para combatê-las e promover um "[...] projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime" (Brasil, 2004, p. 14).

> Podemos dizer que *o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertence*.
> Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do *preconceito racial* e da *discriminação racial*. O *preconceito é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.* [...] A *discriminação racial*, por sua vez, *é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados* (Almeida, 2019, p. 32).

Ou seja, o racismo produz na consciência coletiva falsos valores e falsas verdades a respeito de determinadas raças, permitindo, assim, a ideologia irreal de domínio de um grupo sobre o outro. Já o preconceito racial é um subproduto do racismo, o preconceito é a noção de que determinados grupos racializados possuem características inatas a eles por conta de sua raça. A discriminação racial tem como fundamento a noção de poder,

> [...] a discriminação étnica se evidencia quando, em condições sociais dadas, de suposta igualdade entre brancos e negros, se identifica um favorecimento para um determinado grupo nos aspectos social, educacional e profissional. Fato que expressa um processo institucional de exclusão social do grupo, desconsiderando suas habilidades e conhecimentos (Cavalleiro, 2020, p. 26).

O racismo, o preconceito racial e a discriminação racial limitam as oportunidades de determinados grupos étnico-raciais causando uma desigualdade em setores como economia, educação, saúde, entre outros, que implicam em questões coletivas e individuais de opressão a estes sujeitos. As implicações atingem as pessoas negras desde a infância, sendo esse o cerne que motiva a realização desta pesquisa.

Nesse contexto, a palavra raça se consolida como uma categoria política forjada nas constantes lutas dos movimentos negros no Brasil. Apesar da narrativa oficial que busca afirmar o sucesso brasileiro na miscigenação, promovendo a ilusão de uma democracia racial, intelectuais negros e negras destacam que o racismo persiste de forma profunda em várias esferas da sociedade brasileira. Eles desafiam a narrativa dominante, evidenciando que as raízes do preconceito racial estão entrelaçadas nas estruturas sociais e políticas do país, permeando diversas instituições e interações cotidianas.

O mito da democracia racial refere-se à ideia equivocada de que as relações raciais no Brasil são harmoniosas e não existem discriminações ou preconceitos baseados na cor da pele. Essa narrativa sugere que o Brasil é uma nação onde a miscigenação teria eliminado as barreiras raciais, promovendo uma convivência pacífica e igualitária entre pessoas de diferentes origens étnicas.

Segundo Andrews, “Durante os anos de exportação, todos os governos latino-americanos adotaram como o princípio fundamental da política nacional buscar a imigração européia e “branquear” suas populações nacionais” (Andrews, 2007, p. 187). Porém, a tentativa de branqueamento falhou visivelmente e iniciou-se nos países da América Latina a política de “amorenamento”.

A política de branqueamento no Brasil foi particularmente eficaz devido às políticas de imigração que facilitaram a permanência de imigrantes europeus e suas famílias no país. Essa estratégia, combinada com a ideologia do embranquecimento, contribuiu para um processo de miscigenação que, de maneira contraditória, coexistia com a discriminação racial.

A política de imigração preferencial para europeus ajudou a aumentar a presença branca na população brasileira, enquanto os índices de crescimento entre a população negra eram, muitas vezes, mais elevados do que entre a população não-negra, evidenciando a persistência das raízes africanas no Brasil (Andrews, 2007). A política de branqueamento não apenas reflete a discriminação histórica, mas também destaca a complexidade das questões raciais no país, onde a mistura de raças coexiste com desigualdades profundas.

Ao falhar na tentativa de branqueamento da sociedade brasileira, figuras de autoridade do país, incluindo políticos e intelectuais, mudam seus discursos e passam a reconhecer suas heranças africana e indígena e a exaltar viverem em uma sociedade que conquistou a harmonia entre negros, bracos e indigenas. Esse reconhecimento marcou uma mudança significativa na América Latina, incluindo o Brasil, onde surgiu um novo caminho para a construção da identidade racial no qual celebrava a miscigenação, destacando-a como um símbolo de unidade e diversidade.

O Brasil, assim como outros países latino-americanos, começou a promover uma narrativa que elogiava sua diversidade racial e étnica, apresentando-se como uma nação que havia construído uma sociedade democrática para todos. No entanto, essa narrativa mascarava as profundas disparidades raciais e os desafios enfrentados pelas comunidades afro-brasileiras e indígenas.

Os críticos dessa narrativa apontavam que a desigualdade econômica era o maior problema social, superando o racismo. No entanto, essa perspectiva muitas vezes ignorava o fato de que as disparidades econômicas frequentemente se entrelaçam com o racismo estrutural. Ou seja, as comunidades afro-brasileiras e indígenas, devido ao racismo sistêmico, frequentemente enfrentam barreiras adicionais no acesso à educação, emprego digno e oportunidades econômicas. Portanto, analisar a desigualdade econômica sem levar em consideração o impacto do racismo pode levar a uma compreensão incompleta da complexidade das questões sociais no Brasil. É crucial reconhecer e abordar tanto a desigualdade econômica quanto o racismo para alcançar uma verdadeira equidade e justiça social no país.

Para Almeida,

> [...] A divisão de classes, a divisão de grupos no interior das classes, o processo de individualização e os antagonismos sociais que caracterizam as contradições que formam a sociabilidade capitalista têm o racismo como veículo importantíssimo. E negar isso é simplesmente não compreender o capitalismo enquanto forma de sociabilidade (Almeida, 2019, p. 113).

Portanto, é imperativo reconhecer que o racismo não pode ser relegado a uma questão periférica que se dissolve na noção de classes sociais. Ignorar a maneira como o racismo se manifesta como uma relação social objetiva torna o conceito de classe uma abstração destituída de significado histórico. Na realidade, são indivíduos concretos que formam as classes, enquanto simultaneamente são moldados como classe e como minoria nas estruturas fundamentais do capitalismo. Nesse contexto, classe e raça estão intrinsecamente interligadas e socialmente sobrepostas (Almeida, 2019).

Munanga ressalta que o que predomina entre a relação raça e classe para a população negra é o fator raça, visto que, "ser negro é ser excluido":

> Em outros termos, poder-se-ia reter como traço fundamental próprio a todos os negros (pouco importa a classe social) a situação de excluídos em que se encontram em nível nacional. Isto é, a identidade do negro se inscreve no real sobre a forma de "exclusão". Ser negro é ser excluído. Por isso, sem minimizar outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania (Munanga, 2020, p. 15).

Munanga (2020) argumenta que essa abordagem engessa a discussão sobre o racismo e suas consequências para a população negra. Munanga enfatiza que aqueles que veem a situação do negro no Brasil apenas como uma questão econômica, e não também como uma questão racial, falham em compreender como as práticas racistas impedem o acesso e a ascensão econômica dos negros. Ao separar raça e classe numa sociedade capitalista, Munanga acredita que ocorre um erro metodológico que dificulta a análise do problema, levando a uma explicação puramente economicista e limitada das questões raciais.

O discurso racial no país passa a ser escanteado e explicado pela ideologia da democracia racial. Pois, conforme Andrews,

> [...] a democracia racial representou uma rejeição da europeização e do branqueamento, além de uma reabilitação, aceitação e admissão do próprio passado racial da América Latina. Segundo estes escritores, a América Latina não era a Europa, e jamais poderia ser. Suas sociedades e civilizações eram algo completamente novo na história mundial. Aqui, europeus, africanos, ameríndios e (nos últimos anos) asiáticos se uniram para produzir sociedades genuinamente multirraciais e multiculturais. E, em razão da experiência histórica singular da região, eles o fizeram em termos de cordialidade, igualitarismo e convivência incomuns entre grupos raciais. Alguns escritores atribuíram este resultado ao carater supostamente benigno e tranquilo da escravidão na América Latina. Outros enfatizaram os aspectos "niveladores" da independência e das guerras civis do século XIX, em que negros, brancos e mulatos lutaram lado a lado para derrubar a ordem colonial. Sejam quais forem as razões, o resultado foram novas sociedades "mestiças" fundamentadas na mistura de raças: [...] no Brasil, uma "metarraça", em que a figura arquetípica, "no sentido de melhor correspondência com o meio brasileiro e [...] aos seus interesses, aos seus gostos, às suas necessidades", era "o mestiço, o mulato, digamos delicadamente, o moreno" (FREYRE, 1986, p. 431). Em vez de manter a brancura como ideal nacional, o pensamento da democracia racial exaltava a morenidade (Andrews, 2007, p. 201).

Um dos principais autores que defendem a ideologia da democracia racial é o sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, em sua obra intitulada Casa-Grande & Senzala, de 1933. O autor exalta a diversidade étnica e cultural presente na sociedade brasileira e a convivência harmônica

entre eles, sendo essa a principal conquista da nação em relação aos outros países colonizados. A convivência pacífica consegue produzir um cenário auspicioso e próspero para a sociedade brasileira pois vinha a ser um problema a menos.

O mito da democracia racial encobre um passado de dor e segregação, menosprezando a luta incansável da população negra que denuncia o preconceito racial. O movimento negro do Brasil desempenhou um papel fundamental ao desmistificar essa ideologia, evidenciando que, na sociedade brasileira, o racismo está profundamente enraizado dentro das estruturas sociais, criando o que chamamos de racismo estrutural. Esse conceito vai além dos atos individuais de racismo, penetrando nas instituições, políticas públicas e práticas cotidianas, perpetuando a discriminação sistêmica contra as pessoas negras. O racismo estrutural não apenas limita o acesso aos recursos e oportunidades, mas também influencia as percepções sociais e as interações diárias, mantendo a desigualdade racial de forma persistente.

De acordo com Almeida (2019), o conceito de racismo recebe várias definições nos debates sobre a questão racial. O autor categoriza essas definições de forma didática em três concepções distintas: individualista, institucional e estrutural. Cada uma dessas categorias oferece uma perspectiva sobre o fenômeno do racismo. A concepção individualista foca em atitudes discriminatórias de indivíduos, enquanto a institucional analisa o papel das organizações e políticas sociais na perpetuação do racismo. Por outro lado, a perspectiva estrutural vai além, reconhecendo o racismo como um fenômeno profundamente enraizado nas estruturas sociais, econômicas e políticas. No Quadro 8 está a síntese das três categorias.

QUADRO 8: Síntese teórica das diferentes concepções de racismo

Concepção individualista	Concepção institucional	Concepção estrutural
Centrada nas interações entre sujeitos, baseia-se em manifestações de desvalorização daqueles considerados inferiores. Caracterizada por situações que denotam a elaboração de juízos de valor a respeito dos sujeitos em função de sua pertença racial, manifesta-se por meio de atos, xingamentos e tratamento diferenciado a pessoas de grupos raciais inferiorizados.	Centrada nas instituições, caracteriza-se pela existência de normativas explícitas ou implícitas que favorecem pessoas brancas em detrimento de negras e indígenas. Como exemplo, podemos citar os obstáculos interpostos à contratação ou à ascensão de trabalhadores(as) negros(as) em empresas/serviços públicos e privados.	Centrada nas formas como direitos sociais e recursos são desigualmente distribuídos entre os grupos raciais, essa dimensão é comprovada com indicadores sociais (como acesso à educação e à saúde) que demonstram como brancos e negros apresentam condições de vida desiguais, em favor dos primeiros.

Fonte: Alves *et al.*, 2022, p. 455.

Ao explorar as nuances do racismo individual, institucional e estrutural, somos capacitados a enxergar além das manifestações superficiais desse fenômeno. Essas categorias proporcionam uma compreensão mais aprofundada das diferentes dimensões do racismo, sendo importantes para a análise crítica desse problema social. Segundo os autores, "[...] divisão do racismo em dimensões separadas é meramente analítica, uma vez que estas não apenas se sobrepõem em diferentes momentos, como se retroalimentam" (Alves *et al*., 2022, p. 455).

A compreensão detalhada dessas categorias não apenas nos sensibiliza para as experiências diárias das pessoas negras, mas também nos capacita a desenvolver estratégias eficazes para desafiar e superar essas formas de discriminação. Assim, torna-se essencial explorá-las de forma crítica, não apenas para identificar os sintomas do racismo, mas também para diagnosticar suas causas profundas e, assim, trabalhar de modo mais profícuo para modificação social.

No Brasil, o racismo estrutural tem sido uma realidade profundamente enraizada, afetando diversas esferas da sociedade, desde oportunidades educacionais e acesso ao mercado de trabalho até a representação política. Diante desse cenário, políticas afirmativas surgiram como uma resposta necessária e estratégica para combater as disparidades raciais.

> A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (Brasil, 2004, p. 11).

Essas políticas, que incluem cotas em universidades, concursos públicos e programas de inclusão social, visam criar oportunidades equitativas para a população negra, que historicamente foi marginalizada e discriminada. Ao oferecer acesso igualitário a recursos e oportunidades, as políticas afirmativas não apenas combatem as desigualdades raciais, mas também promovem a diversidade e a inclusão em diferentes setores da sociedade brasileira desempenhando um papel fundamental na desconstrução do racismo estrutural.

Segundo Nilma Gomes (2017), a luta pelo acesso à educação dentro do Movimento Negro, até a década de 1980, tinha uma abordagem mais universalista. Esta perspectiva sugere que, inicialmente, acreditava-se que políticas públicas de caráter universal seriam suficientes para superar as disparidades educacionais entre as raças. No entanto, à medida que as políticas universais eram implementadas, tornou-se evidente que não estavam atendendo às necessidades

da maioria da população negra. Essa constatação provocou uma transformação no discurso e nas demandas do Movimento Negro.

Esse ponto de inflexão levou o movimento a repensar suas estratégias. As ações afirmativas, incluindo a modalidade de cotas, emergiram como uma alternativa concreta. A necessidade de políticas específicas e direcionadas para a população negra tornou-se evidente diante das persistentes disparidades. É intrigante considerar se o mito da democracia racial pode ter desempenhado um papel nesse contexto. A crença na harmonia racial poderia ter direcionado o foco inicial para políticas universais, enquanto as políticas afirmativas surgiram como uma resposta direta às lacunas que o mito da democracia racial deixou evidentes.

Nesse sentido, a mudança de discurso e a adoção de políticas afirmativas, especialmente as cotas, indicam uma resposta enérgica a um sistema que historicamente marginalizou a população negra. Esta transformação sugere não apenas uma adaptação às necessidades imediatas, mas também uma crítica profunda ao mito da democracia racial, que, ao se provar insuficiente na prática, instigou a busca por soluções mais assertivas e específicas para enfrentar o racismo estrutural no Brasil.

No Brasil várias políticas públicas de ações afirmativas foram implementadas ao longo dos anos com o objetivo de combater as desigualdades raciais e sociais. A seguir apresentamos algumas das principais políticas de ações afirmativas no país:

- **Cotas Raciais em Universidades Públicas (Lei nº 12.711/2012)**: Estabelece a reserva de vagas para estudantes negros, pardos e indígenas em instituições federais de ensino superior e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, em proporção equivalente à distribuição racial da população de cada estado, de acordo com os dados do IBGE;
- **Cotas Raciais em Concursos Públicos (Lei nº 12.990/2014):** Determina que 20% das vagas oferecidas em concursos públicos federais devem ser reservadas para candidatos negros, pardos e indígenas;
- **Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010):** Estabelece diretrizes e políticas de promoção da igualdade racial, incluindo ações afirmativas em várias áreas, como educação, mercado de trabalho e acesso à saúde;
- **Programa Universidade para Todos (ProUni):** Oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda, incluindo cotas para negros, pardos e indígenas;

- **Sistema de Cotas em Instituições de Ensino Superior Estaduais e Municipais:** Diversos estados e municípios brasileiros têm suas próprias leis de cotas em instituições estaduais e municipais, com datas de implementação variadas;
- **Lei nº 10.639/2003:** Esta lei tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino fundamental e médio. Além disso, a lei estabelece a inclusão desses conteúdos nos currículos escolares, promovendo o reconhecimento e valorização da contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira;
- **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004):** Estas diretrizes estabelecem parâmetros e orientações para a inclusão efetiva da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Elas proporcionam orientações pedagógicas e metodológicas para que as escolas possam cumprir as determinações da Lei 10.639/2003, promovendo assim uma educação antirracista e afirmativa;
- **Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010 e 2014:** que inseriu a questão étnico-racial, entre outras expressões da diversidade, em seus documentos finais (Gomes, N., 2017);
- **Plano Nacional de Educação (PNE):** que inseriu, mesmo que de forma precária e dispersa, a questão étnico-racial e quilombola em suas estratégias (Gomes, N., 2017).

Estas são algumas das políticas públicas e iniciativas no Brasil que visam abordar as desigualdades raciais e promover a inclusão social e econômica da população negra no país. É importante notar que essas políticas variam em escopo e aplicação, mas todas têm o objetivo comum de promover a inclusão e combater as desigualdades raciais no Brasil.

A Lei nº 10.639/2003 representa um marco importante nas políticas públicas de ações afirmativas na educação. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana também são fundamentais para a promoção da igualdade racial no sistema educacional brasileiro.

No campo da educação infantil não há política pública específica sobre a questão étnico-racial. No entanto, algumas medidas foram adotadas para promover a igualdade racial e a inclusão desde os primeiros anos de vida das crianças, mesmo que estas não sejam

categorizadas como políticas de ações afirmativas específicas para a educação infantil e seu conteúdo seja ineficiente.

Entre elas podemos contar com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) que apresenta um avanço na área das diversidades étnico-raciais para essa etapa da educação básica. As diretrizes estabelecem "[...] o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa" (Brasil, 2010, p. 17).

Asseguram também que na organização de materiais, espaços e tempo as crianças tenham acesso às "[...] contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América" (Brasil, 2010, p. 20). Além disso, as propostas pedagógicas devem assegurar "O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação" (Brasil, 2010, p. 21).

Tais aspectos demonstram um avanço significativo referente ao tema das questões étnico-raciais na infância. No entanto, a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil – BNCCEI (2018) representa um claro retrocesso em comparação com as Diretrizes, visto que elimina de seu conteúdo o tema da diversidade nacional. Esse retrocesso levanta preocupações sobre a continuidade do progresso alcançado até agora, ressaltando a importância de revisões e aprimoramentos nas políticas educacionais para garantir uma abordagem inclusiva e respeitosa à diversidade étnico-racial.

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi iniciada com a Meta 7.1 do Plano Nacional de Educação (PNE), lançado em 2014. Essa meta tinha como objetivo estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas, bem como a "base nacional comum curricular", com foco nos direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada ano do ensino fundamental e médio. Além disso, era enfatizado, novamente, o respeito às diversidades locais, regionais e estaduais (Abramowicz *et al.*, 2016).

As críticas em torno de uma base comum para a educação infantil se fazem no sentido de que sua estrutura abre espaço para que "[...] a educação seja produzida como trampolim para as avaliações que passarão a gerir as demais etapas" da educação básica (Abramowicz *et al.*, 2016, p. 51). Segundo as autoras,

> [...] ao concordamos e concluirmos para um suposto consenso da aceitação de uma base comum para a educação infantil, há uma perda para quem toma a diferença como mote pedagógico/educativo, pois a forma ou "invólucro" no qual se assenta a base, ou seja, o comum e o universal impõe, desde logo, um conteúdo que deve ser "homogêneo", único, comum e universal. Além disso,

> há que se fazer um esforço teórico e prático para que os campos de experiências não sejam a ante sala dos conteúdos clássicos sistematizados em disciplinas (Abramowicz *et al.*, 2016, p. 51).

A crítica recai sobre a perda da valorização da diferença como um elemento pedagógico vital. Ao adotar uma estrutura universal, isso implica na imposição de um conteúdo homogêneo, que, por sua vez, pode suprimir a riqueza das experiências individuais e das culturas locais.

Além disso, há a preocupação com a transformação dos campos de experiências em simples precursores dos conteúdos tradicionais, organizados em disciplinas, que possibilita a descaracterização das abordagens pedagógicas, podendo resultar na instrumentalização da educação infantil. Assim, ao questionar as estruturas educacionais que tendem a uniformizar o ensino, sublinhamos a importância de uma educação que valorize a diversidade e as experiências individuais no processo de aprendizagem, e isso se perde no contexto da BNCC para Educação Infantil.

Em contrapartida, diversas práticas relacionadas às questões étnico-raciais foram observadas na primeira etapa da educação básica. Tais práticas são implementadas principalmente devido à vivência e iniciativa de professoras e professores negros, que, por conta própria, têm introduzido esses temas em suas salas de aula (Amaral, 2018; Carvalho; França, 2019; Cavalleiro, 2020; Alves *et al.*, 2022; Barros *et al.*, 2022).

Apesar da falta de orientações formais, esses educadores estão comprometidos em criar um ambiente inclusivo, onde todas as crianças possam se ver representadas e valorizadas, independentemente de sua origem étnico-racial. Suas ações demonstram a necessidade urgente de políticas públicas específicas que apoiem e fortaleçam essas iniciativas. Nos capítulos posteriores iremos apresentar algumas dessas práticas como possibilidades e caminhos para formação continuada de professores sob a proposta de educação infantil antirracista. O foco é oferecer alternativas e orientações para aprimorar a formação de professoras/es, promovendo uma abordagem que combata o racismo desde a educação infantil.

5 PESQUISA EMPÍRICA: entre o real e o imaginário

Este capítulo é dedicado à Análise de Conteúdo (Bardin, 2002) do *corpus* da pesquisa. O objetivo é identificar as categorias de análise que emergem dos dados coletados, relacionando-as com as questões e objetivos da pesquisa. O objetivo dessa análise é compreender como têm se abordado o ensino das relações étnico-raciais na formação das professoras de educação infantil em Maceió a partir da perspectiva docente, bem como as metodologias utilizadas e as discussões em torno da implementação de uma educação antirracista nesse contexto.

5.1 Formação continuada de professores da educação infantil em Maceió: análise de conteúdo

As principais diretrizes e objetivos da escola pública de Educação Infantil, em Maceió, são amplamente abordados em diversos documentos oficiais disponíveis na internet. Essas diretrizes têm como objetivo proporcionar um ambiente educacional seguro e acolhedor para as crianças, promover o desenvolvimento integral, estimular o aprendizado através de atividades lúdicas e criativas, valorizar a diversidade e incentivar a participação ativa da família na educação das crianças.

O Referencial Curricular de Maceió, aplicado na Educação Infantil, destaca a importância de um ambiente seguro e acolhedor para as crianças em seu processo educativo. Além disso, o documento aborda a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, estimulando o aprendizado através de atividades lúdicas e criativas, considerando a diversidade cultural e valorizando a participação da família na educação das crianças (Maceió, 2020).

Em Alagoas, há também o objetivo de fortalecer a Educação Infantil e garantir a qualidade do ensino oferecido, pelo menos na forma das normativas. O estado busca estabelecer suas próprias diretrizes e padrões de qualidade, e incentiva a participação dos municípios nesse processo de expansão e aperfeiçoamento da rede de Educação Infantil. Nesse sentido, iniciativas como o Projeto SEMED, em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), têm sido implementadas com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do ensino e da gestão.

Além disso, é importante destacar que as diretrizes e objetivos da Educação Infantil em Maceió também estão relacionados às políticas educacionais do Estado de Alagoas e ao alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2010), A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2019) e a LDB nº

9.394/96. Esses documentos fornecem orientações para a organização curricular, avaliação e outros aspectos relevantes para a Educação Infantil em todo o país.

Portanto, as diretrizes e objetivos da escola pública de Educação Infantil em Maceió têm como foco proporcionar um ambiente seguro e acolhedor, promover o desenvolvimento integral das crianças, estimular a aprendizagem por meio de atividades lúdicas e criativas, valorizar a diversidade cultural e envolver ativamente a participação das famílias na educação das crianças. É importante destacar que essas diretrizes estão presentes em diferentes documentos oficiais que orientam a prática educativa na cidade (Maceió, 2016).

Sendo assim, apresentaremos a seguir o Quadro 9 contendo as informações de ano, título e autoria dos documentos selecionados como primeiro conjunto de dados do corpus da pesquisa:

QUADRO 9: Sistematização dos documentos selecionados para análise

Ano	Título	Autoria
2005	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 (MEC)
2015	Plano Municipal de Educação de Maceió, 2015-2025	Secretária Municipal de Educação de Maceió (Semed)
2016	Bases referenciais para a compreensão de uma proposta de formação continuada para a Rede Municipal de Ensino de Maceió	Secretária Municipal de Educação de Maceió (Semed)
2020	Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil	Secretária Municipal de Educação de Maceió (Semed)

Fonte: Autora, 2021.

Por meio da revisão sistemática da literatura foram elencadas inicialmente unidades de análise sobre o nosso objeto de estudo, a partir delas elaboramos a fundamentação teórica com os pontos principais da discussão e, por fim, emergiram categorias de análise importantes para a pensar a estruturação de uma formação continuada de professores na educação infantil, focando no ensino das relações étnico-raciais. Estas categorias são: estratégias antirracistas; compreensão do racismo estrutural; e familiaridade das professoras com a Lei nº 10.639/2003. Esses elementos destacam-se como pilares para orientar e fortalecer a capacitação dos educadores nesse contexto específico.

Com base nas categorias definidas, elaboramos um questionário online destinado às professoras de educação infantil da 6ª Região Administrativa de Maceió, que engloba 11 (onze) unidades de ensino no bairro do Benedito Bentes. A pesquisa foi conduzida por meio da

plataforma *Google* e incluiu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), juntamente com 34 perguntas, abrangendo tanto questões abertas quanto fechadas, distribuídas em três seções distintas: dados relacionados à formação e atuação docente; informações sobre a oferta de formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação (Semed/Maceió); e conhecimento sobre o tema das relações étnico-raciais. Ao todo, recebemos 25 respostas.

Durante a pesquisa, também procedemos à coleta de dados quantitativos relacionados aos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil por meio de comunicações via e-mail e ligações telefônicas. Conforme o levantamento realizado, identificamos um total de 124 professoras de educação infantil, abrangendo tanto aquelas efetivas quanto horistas. No entanto, não foram fornecidas informações específicas quanto à distribuição entre efetivas e horistas, bem como ao quantitativo de professores com dedicação exclusiva (DE), que desempenham suas atividades em ambos os turnos na mesma escola. Esses dados são de relevância significativa para a compreensão da carência de professores no município de Maceió.

Durante os meses de junho e julho de 2022, a Prefeitura Municipal de Maceió realizou a convocação de 93 aprovados no concurso público de 2017[27], preenchendo vagas destinadas ao cargo de professores de Educação Infantil. Em agosto de 2023[28], foram convocados mais 53 profissionais para o cargo de professor de Educação Infantil. Essa segunda representa uma medida positiva em termos de reforço no quadro docente. No entanto, é importante analisar essas convocações em um contexto mais amplo. A necessidade de convocar um grande número de profissionais evidencia uma carência persistente de docentes na rede municipal de ensino, o que levanta questões sobre a gestão de recursos humanos e planejamento estratégico por parte da administração municipal.

Portanto, na sequência, o próximo tópico se dedica à minuciosa análise e interpretação dos dados extraídos das legislações consultadas, bem como das informações contidas nas respostas dos questionários, buscando uma compreensão aprofundada e contextualizada dessas fontes de dados.

5.2 Desvendando os sentidos dos dados obtidos na pesquisa a partir das categorias de análise

a) A formação é pontual para se pensar estratégias antirracistas

[27] Prefeitura de Maceió nomeia mais 300 aprovados do concurso da Educação de 2017. CadaMinuto, 31 de agosto de 2022. Disponível em: https://www.cadaminuto.com.br/noticia/2022/08/31/prefeitura-de-maceio-nomeia-mais-300-aprovados-do-concurso-da-educacao-de-2017. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

[28] Prefeito JHC prorroga vigência do concurso da Educação. Prefeitura de Maceió, 19 de outubro de 2023. Disponível em: https://maceio.al.gov.br/noticias/gp/prefeito-jhc-prorroga-vigencia-do-concurso-da-educacao. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

Como dito anteriormente foram obtidas 25 respostas ao questionário online disponibilizado na plataforma do *Google* formulários, 100% das respostas são de pessoas do gênero feminino, por isso iremos nos referir como professoras. Esse dado é importante de ressaltar porque a Educação Infantil no Brasil é majoritariamente composta por mulheres, como mostram os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2022, "Na educação infantil brasileira, atuam 657 mil docentes. São 96,3% do sexo feminino e 3,7% do sexo masculino. Observa-se maior concentração de docentes nas faixas de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos (INEP, 2022, p. 40).

De um total de 11 (onze) unidades educacionais no bairro Benedito Bentes, conseguimos respostas de professoras atuantes em 7 delas. O CMEI Profª Maria Salete obteve 8 respostas, seguido pelo CMEI Gov. Luis Abílio de Souza com 6 respostas, o CMEI José Maria de Melo (CAIC) com 5 respostas, o CMEI José Madltton com 3 respostas, e os CMEIs Pres. Francisco de Paula, Breno Agra e Profª Maria José de Oliveira com 1 resposta cada.

Sobre a formação das professoras 24 (vinte e quatro) têm formação inicial em pedagogia e uma está cursando graduação em pedagogia. Entre essas, 3 (três) possuem uma segunda graduação, com uma em Licenciatura em História, outra em Ciências Sociais e a terceira em Psicologia. Além disso, 17 professoras têm especializações em áreas como Psicopedagogia, Educação Infantil, Gestão Escolar e Coordenação, e Educação Inclusiva. E uma com mestrado na área de Educação.

Há predominância de formação em Pedagogia entre as professoras analisadas, o que é relevante, dado o contexto da formação inicial para atuação na Educação Infantil e, também, o último concurso público realizado pela Semed em 2017 para o provimento de cargos efetivos de professores de educação infantil ter sido de nível médio e requerer apenas a formação no antigo magistério[29]. A formação pedagógica proporciona uma base teórica e prática essencial para lidar com as especificidades do ensino para crianças em fase inicial de aprendizado.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a formação em nível superior para os profissionais dos anos iniciais da educação básica é uma exigência, mas apresenta inconsistência para a atuação na educação infantil. Antes dessa legislação, bastava a formação no nível secundário (atual nível médio) para atuar nesse segmento. A aprovação da LDB trouxe consigo uma mudança significativa, incentivando a elevação do nível de formação dos professores para o ensino superior. Esse cenário também

[29] FUNDEPES, UFAL. Edital nº 2/2017 – SEMED – Médio. Maceió: COPEVE UFAL, 2017. Disponível em: https://copeve.ufal.br/index.php?opcao=concurso&idConcurso=2962554. Acesso em: 13 de outubro de 2023.

impulsionou a criação de instituições privadas, tanto universitárias quanto não universitárias, voltadas para a formação dos profissionais que já atuavam na área (Sarti, 2019).

Porém, a referida lei apresentava ambiguidades e contradições especialmente na redação original do artigo 62 da LDB, que não especificava claramente a formação para os professores dos anos iniciais e da educação infantil. A referência ao Curso Normal Superior nos Institutos Superiores de Educação revela uma tentativa de direcionar a formação, mas a ausência de detalhes contribui para incertezas e interpretações variadas. Essa falta de clareza na legislação impacta diretamente na qualidade da formação oferecida e, consequentemente, na atuação dos profissionais em sala de aula (Sarti, 2019).

Não vem ao caso uma defesa da universitarização como garantia de qualidade do ensino ou como forma de garantir uma educação baseada nos princípios antirracistas, pelo contrário, a universitarização da formação dos professores dos anos iniciais há muito já vem sendo campo de disputa e é marcado por imprecisões. Como aponta Sarti (2019):

> [...] o ensejo de oferecer àqueles professores formação por meio do curso de pedagogia poupou-lhe do desafio de absorver a estrutura formativa pré-existente para, assim, sob as condições materiais dadas, transformá-la de modo a (quiçá) produzir novas possibilidades de formação. [...] em um contexto marcado por considerável fragilidade simbólica dos professores dos anos iniciais, o caminho para elevar o nível de sua formação profissional foi legitimado no âmbito de disputas que lhes foram em grande parte alheias, estabelecidas entre os outros, mais especificamente por agentes ligados à comunidade acadêmico-científica e ao ensino superior que, àquele momento já detinham capitais específicos para assumirem a formação dos professores da educação básica como um próprio. Esse processo, marcado por sérias imprecisões, resultou em uma universitarização incomum, tímida e, é forçoso reconhecer, que vem se mostrando incapaz de impactar mais significativamente o trabalho formativo desenvolvido na universidade (Sarti, 2019, p. 14).

Um dado importante sobre a formação inicial das professoras que responderam a pesquisa é que 32% delas cursou graduação e/ou especialização em faculdades privadas não-universitárias. Estas instituições fazem parte do processo de formalização superior do magistério. Segundo Sarti (2019), esse processo, marcado pela autonomização, sugere perdas significativas em termos de potencial socializador da formação, podendo contribuir para a desprofissionalização dos professores brasileiros nos anos iniciais.

Em 2010 a Lei nº 5.907 foi promulgada pelo Poder Executivo Municipal de Maceió, ela dispõe da criação e sustentabilidade do Polo de Apoio Presencial de Maceió da Universidade Aberta do Brasil, programa do Governo Federal para formação à distância de profissionais da educação. Segundo o Plano Municipal de Educação de Maceió (2015),

> [...] o município de Maceió por meio da Secretaria Municipal de Educação, assumindo uma visão sistêmica quanto a valorização da Escola Pública e Formação de qualidade para professores aderiu, criou e aprovou em articulação com Instituições de Ensino Superior e MEC, a oferta de cursos de graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento, através do Polo Maceió de Apoio Presencial na Modalidade EaD, Salientamos que os cursos de licenciatura priorizam 80% das vagas para professores da rede pública. Portanto, o fomento a formação tem sido estimulado pelo Governo Federal e Municipal com a criação de Centros de Formação Permanentes, materializados nos Polos de Apoio Presencial para atendimento às necessidades de capacitação dos professores e profissionais da educação em Maceió (Maceió, 2015).

Outro dado importante sobre a formação das professoras é que nenhuma possui pós-graduação sobre o ensino das relações étnico-raciais. Essa ausência de pós-graduação específica sobre o ensino das relações étnico-raciais entre as professoras ressalta a necessidade de investimentos e oportunidades para capacitação nessa área. A falta de formação impacta na abordagem dessas temáticas em sala de aula, sublinhando a importância de programas de desenvolvimento profissional que contemplem a diversidade e promovam práticas pedagógicas antirracistas. Vimos isso nos estudos aqui debatidos, neles é consenso a relevância da formação em questões étnico-raciais e como a ausência dela afeta a abordagem em sala de aula.

A formação, embora essencial, deve ser complementada pelo conhecimento das políticas educacionais e por medidas concretas para promover uma educação antirracista efetiva e transformadora. Ademais, é necessário incorporar uma formação política que possibilite a compreensão da relevância social sobre o tema, evitando abordagens que reforcem estereótipos racistas e preconceituosos, garantindo assim uma educação realmente antirracista.

Dito isso, um espaço interessante para proporcionar essa discussão é o de formação continuada oferecido mensalmente pela Semed para todas e todos as/os professoras/es da rede municipal. O Plano Municipal de Educação de Maceió 2015-2025, no tópico sobre *Valorização das/dos profissionais da educação* (Maceió, 2015, p. 73-80), pontua que

> Uma vez que se constitui a política de formação profissional como dever da instituição, é necessário, também, que o servidor compreenda que é seu dever assumir a formação continuada como condição de aprimoramento das práticas profissionais, visando à qualidade dos resultados do trabalho educativo. *O que significa que a instituição oferta o que ela identifica como necessidade para melhoria do seu processo educativo*, ao mesmo tempo em que os profissionais se qualificam de acordo com a oferta instituída, devendo melhorar suas práticas pedagógicas (Maceió, 2015, p. 78, grifo nosso).

Dentro do tópico, a formação para profissionais da educação implantada até 2016 esteve relacionada ao uso das Tecnologias Digitais, iniciando com o programa TV Escola e evoluindo para o Projeto DVD Escola. Além da introdução do Programa Nacional de Tecnologia

Educacional (PROINFO) e do Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) em 1997 e 2008, respectivamente. Até a criação do Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM), em 2000, que desempenha um papel crucial na formação e suporte técnico para a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas. O NTM oferece cursos, oficinas e acompanha programas federais, como TV Escola, PROINFO e PBLE. O plano ainda destaca a importância da formação inicial e continuada para a implementação de projetos inovadores, mencionando dados sobre a participação de professores e profissionais administrativos nas formações oferecidas.

Não existem informações sobre cursos de formação destinados às relações étnico-raciais no Plano Municipal de Educação de Maceió (PME/Maceió 2015-2025). Em um esforço para ser justa, é possível observar um tópico sobre *Educação para a promoção da igualdade nas relações étnico-raciais* que se estende do final da página 66 até a página 67. No entanto, a abordagem é feita de modo sucinto o que evidencia uma simplificação, ou descaso, com o tema.

O tópico aborda a histórica desigualdade educacional no Brasil, destacando a exclusão de milhões de brasileiros do acesso à educação. Ele ressalta a necessidade de políticas específicas para reverter as disparidades entre brancos e negros no sistema educacional. A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) é mencionada como um passo significativo nesse sentido. O Movimento Negro Brasileiro, em especial o Movimento Negro Unificado, é reconhecido por suas contribuições na promoção de políticas antirracistas e na inclusão de temas afro-brasileiros nos currículos escolares (Maceió, 2015).

O texto destaca ainda a importância da Lei Nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fortalecendo a educação para as relações étnicorraciais. Também menciona as diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino sobre as relações étnico-raciais. E a participação da sociedade civil, especialmente na luta contra o racismo, é ressaltada como fundamental (Maceió, 2015).

O texto fala sobre repensar as relações étnico-raciais nas escolas, incluindo a diversidade cultural brasileira nos currículos. Em relação a Maceió, destaca-se a importância de garantir a inclusão de conteúdos sobre educação para as relações étnico-raciais e implementar ações educacionais conforme as leis e diretrizes estabelecidas para promover a diversidade étnico-racial, porém não é apresentado nada de concreto além disso.

Apesar de em outros tópico como o de *Educação para a promoção dos direitos humanos, da igualdade nas relações de gênero e respeito à diversidade sexual* (Maceió, 2015, p. 62-66), o texto apresentar estatísticas sobre a taxa de homicídios da população negra, apresentando dados do Mapa da Violência de 2013, no qual o Estado de Alagoas apresentava-se como o sexto estado mais seguro para jovens brancos e o mais perigoso para a população negra (Maceió, 2015), eles não são lidos pela perspectiva de que isso pode ser determinado pelo racismo estrutural.

O texto analisa as estatísticas apresentadas da seguinte forma:

> Para o enfrentamento da violência múltiplas medidas devem ser tomadas, mas à educação cabe um papel preventivo e transformador, o de formar novas gerações com novos valores, cultivando uma cultura de paz, desconstruindo preconceitos, discriminações, e a ideia da supremacia de um gênero sobre outro (o machismo) ou a ideia de supremacia de um etnia ou uma cultura sobre outra (racismo), ou a da supremacia de uma orientação sexual sobre outra (homofobia). Enfrentar a cultura de ódio e violência com valores democráticos, com valores de igualdade, respeito, solidariedade e liberdade. (Maceió, 2015, p. 66).

A abordagem do texto apresenta conceitos complexos como machismo, racismo e homofobia de forma vaga, carecendo de medidas mais elaboradas em torno de um tema presente de maneira violenta no cotidiano da população alagoana e maceioense, conforme evidenciado pelo próprio estudo. Ademais, é possível aprimorar a abordagem ao contemplar não apenas a desconstrução de preconceitos, mas também a promoção ativa da diversidade e inclusão.

No questionário aplicado na nossa pesquisa perguntamos às docentes se elas já haviam recebido formação sobre o tema das relações étnico-raciais, 60% delas responderam que nunca tiveram formação continuada ofertada pela Semed ou pelo Cmei no qual está lotada voltada ao tema. Importante frisar que 64% das professoras atuam na rede há mais de 10 anos, 16% há mais de 5 anos e 20% há menos de 5 anos.

A meta 8, estratégia 8.7 do PME/Maceió 2015-2025 fala que vai:

> Assegurar no processo de Formação Continuada dos profissionais da educação, em todas as etapas e modalidades de ensino, os saberes e metodologias para desenvolver a promoção da igualdade racial e o combate aos preconceitos, e a aplicação das Leis Federal 10.639/2003 e 11.645/2008 e a Lei Estadual 6.814/2007, Parecer 639/2010 e Resolução 82/2010 CEE/AL sobre Educação das Relações Etnicoraciais, e a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afrobrasileira, Afro-alagoana e Indígena nos currículos, bem como ações de desconstrução da intolerância às religiões de matriz africana, assegurando o respeito à equidade das diversas religiões no espaço escolar nos temos da Resolução CEE/AL 03/2002 sobre Ensino Religioso (Maceió, 2015, p. 116).

Porém, o relatório Bases Referenciais para a Compreensão de uma Proposta de Formação Continuada para a Rede Municipal de Ensino de Maceió (2016), organizado pela Semed e pela equipe técnica do Pnud, ressalta que

> Os dados de desempenho escolar, por sua vez, mostram que há muito ainda que se avançar para alcançar as metas propostas no Plano Municipal de Educação 2015-2025 de Maceió. É, portanto, fundamental investir na qualificação dos professores e nos outros profissionais da educação responsáveis pela formação dos estudantes das escolas da rede municipal, a fim de garantir o pleno e integral desenvolvimento das crianças e dos jovens, adultos e idosos que estão nas salas de aula – sempre lembrando que o lócus principal de formação de todos os profissionais da educação é a escola (Maceió, 2016, p. 13).

Dessa forma, ficamos a perguntar se realmente houve movimentos com relação a cumprir a meta estabelecida no PME/Maceió. Elaborado 6 anos após a promulgação da Lei nº 10.639/2010, contendo informações vagas sobre a própria lei e sobre o ensino das relações étino-raciais e próximo de completar seu último ano, não há análise melhor que a mesma feita pela Semed em 2016: "Os dados de desempenho escolar, por sua vez, mostram que há muito ainda que se avançar para alcançar as metas propostas no Plano Municipal de Educação 2015-2025 de Maceió" (Maceió, 2016, p. 13).

No tocante a esse documento sobre formação continuada elaborado pela Semed em 2016, destaca-se que a concepção de formação deve estar fundamentada no processo de ação-reflexão-ação. Nesse contexto, o profissional da educação é chamado a refletir sobre sua prática, visando reformulá-la, transformá-la e adaptá-la conforme as necessidades que possam surgir (Maceió, 2016).

O referido texto não apresenta um direcionamento sobre o contexto do ensino das relações étnico-raciais. O documento é divido em três seções, a saber: seção I - percepção dos profissionais da educação da rede municipal de ensino de maceió sobre formação continuada; seção II - bases norteadoras para a construção do plano de formação continuada para os/as profissionais da rede pública municipal de ensino de maceió; seção III - levantamento das iniciativas de formação continuada desenvolvidas pela universidade federal de alagoas – UFAL (Maceió, 2016).

Na seção I é apresentada uma pesquisa feita com os profissionais de educação da RME de Maceió que incluem grupo de professores, grupo de não professores (profissionais da educação na escola de apoio que não são professores) e grupo sede (profissionais que atuam na sede da Semed).

No grupo professores foi aplicado um questionário estruturado em 10 seções, a saber: 1) Dados dos entrevistadores; 2) Dados dos entrevistados/participantes da pesquisa; 3) Perspectivas (Auto avaliação sobre valorização profissional); 4) Computador, Internet (ambientes virtuais), 5) Formação Continuada; 6) Curso à distância; 7) Formação para Infantil; 8) Formação para o Ensino Fundamental e 9) Formação para EJAI e 10) Comentários gerais. As 6 primeiras seções e a última questão aberta foram respondidas pela totalidade dos entrevistados e as 3 demais (seções 7, 8 e 9) somente pelos respectivos grupos aos quais se destinavam (Maceió, 2016, p. 23).

O aspecto que despertou nossa atenção nesta pesquisa foi a apresentação do tema das relações étnico-raciais, que ocorreu apenas no contexto do preconceito racial, tratado como um tema transversal e complementar na formação continuada. Apesar dessa abordagem, 96,30% dos professores expressaram interesse em que o tema fosse contemplado nas formações. Conforme destacado na pesquisa, "As temáticas transversais para a formação continuada que se destacaram na opinião dos participantes foram: valorização da cultura local, o lidar com a violência, entender e aprender lidar com o universo de deficientes da Rede e **trabalhar com questões de preconceito étnico-racial**" (Maceió, 2016, p. 43, grifo nosso).

Esses resultados evidenciam a presença da temática sobre raça no cotidiano escolar, mesmo que o tema não seja tratado como prioridade, indicando a necessidade de conferir maior importância e amplitude a essa questão.

Munanga (2005) afirma que

> Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. [...] Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do "Outro" e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana. Como escreveu o historiador Joseph Kizerbo, um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante. Como poderia ele então aprender com facilidade? As conseqüências de tudo isso na estrutura psíquica dos indivíduos negros são incomensuráveis por falta de ferramentas apropriadas. Mas elas existem certamente e devem, como mostra bem Franz Fanon no seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, prejudicar o sucesso escolar do aluno negro e de outros submetidos ao mesmo tratamento (Munanga, 2005, p. 16).

Seria ilusório considerar que as/os professoras/res não estão sujeitas/os a essas consequências devido à sua formação no ensino superior. Essa afirmação se baseia na constatação de que, como discutido anteriormente, a universitarização foi proposta como uma

solução para os desafios educacionais no país, o que incluiria as questões étnico-raciais. No entanto, é importante notar que o currículo do ensino superior ainda reflete uma abordagem centrada no colonialismo. E qual é o significado disso?

Apesar de abordar o tema das relações étnico-raciais, até o momento, não foi explorado o conceito de colonialidade nesta tese. O conceito foi introduzido pelo sociólogo perunano Anibal Quijano no final dos anos 1980, o conceito de colonialidade proporciona uma nova perspectiva sobre o legado do termo colonialismo, especialmente à luz das conceituações estabelecidas durante a Guerra Fria, em conjunto com o conceito de "descolonização" e as lutas pela libertação na África e na Ásia (Mignolo, 2017).

A colonialidade nomeia a lógica subjacente à fundação e ao desenvolvimento da civilização ocidental desde o Renascimento até os dias atuais, sendo os colonialismos históricos uma dimensão constituinte, ainda que frequentemente minimizada (Mignolo, 2017). Essa discussão é importante para compreender a persistência de estruturas e mentalidades coloniais no currículo do ensino superior e sua influência no tema das relações étnico-raciais.

Segundo Fuchs (2019)

> A colonialidade está relacionada, portanto, com o processo de globalização de desenvolvimento do capitalismo do qual fazem parte as reformas nas políticas sociais e educacionais nas diferentes regiões e países fora do padrão mundial de poder. A decolonialidade, por sua vez, aponta para um giro epistêmico e geopolítico que torna possível uma outra forma de ser, saber, poder e se relacionar com a natureza. [...] A decolonialidade é um processo que aponta para outras epistemologias, ontologias e relações de poder produzidas a partir de realidades diversas daquelas moldadas e ensinadas pela colonialidade. A decolonialidade emergente nos contextos sócio-geo-políticos dos países do sul busca outros saberes e práticas educativas em instituições existentes e criadas sob a perspectiva colonial. (Fuchs, 2019, p. 69).

Ou seja, a colonialidade é reconhecida como inerente à modernidade, sendo estruturada a partir da noção de raça. Essa dinâmica se manifesta nas transformações das políticas sociais e educacionais em diversas regiões e países que se distanciam do padrão mundial de poder.

Em contrapartida, a decolonialidade representa uma mudança epistêmica e geopolítica que almeja uma reconfiguração nas formas de existir, conhecer, exercer poder e se relacionar com a natureza. A colonialidade é um elemento fundamental para a modernidade e está arraigada na concepção racial, exercendo influência nos processos educacionais dos sistemas de países periféricos em relação ao centro de poder mundial, especialmente naqueles que foram colonizadores e impuseram padrões europeus sobre povos e culturas, frequentemente subjugando suas identidades originais (Fuchs, 2019).

Ao abordar as noções de colonialidade e decolonialidade, queremos destacar que o tema das relações étnico-raciais não deve ser considerado como um mero complemento na formação continuada de professores. Isso se deve ao fato de que a construção social e intelectual desses profissionais foi moldada pelos pressupostos epistêmicos da colonialidade, evidenciados, por exemplo, pelo mito da democracia racial.

Já o Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil - RCMEI (Maceió, 2020), apresenta uma visão atualizada da oferta curricular da RME de Maceió tendo como núcleo comum a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil (2018).

No Referencial, a formação continuada é vista como um instrumento de transformação social, orientando a atuação dos profissionais na escola para promover uma interação crítica e a elaboração de ações reflexivas e efetivas na Educação Infantil. Para isso eles pontuam 4 (quatro) modalidades formativas: formação continuada Semed (encontro nucleado) - realizados uma vez por mês com o objetivo de formar professores da rede a partir da ampliação das referências teóricas e do repertório de experiências pedagógicas; formação de coordenadores - tem como objetivo alinhar a pauta formativa da formação que o coordenador realizará na escola; HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) - realizados mensalmente pelo coordenador e tem por objetivo a reverberação da teoria no lócus da instituição; e Reunião com gestor escolar - com o objetivo de analisar o plano de ação elaborado pela instituição, essa reunião é realizada três vezes ao ano.

Diante disso, a principal lacuna identificada nas propostas oficiais de Maceió para a formação continuada de professores reside na ausência de iniciativas concretas que promovam a discussão sobre as relações étnico-raciais. Não sustentamos a ideia de falta de interesse por parte das professoras da rede, uma vez que tanto nesta pesquisa quanto na investigação conduzida pela Semed em 2016, o tema é reconhecido como uma realidade presente no cotidiano escolar e é de interesse das/dos docentes que ele seja abordado.

Nossa sugestão é que haja uma revisão da proposta de formação continuada ofertada pela Semed com a inclusão de estudos decoloniais sobre educação que traga uma perspectiva realmente antirracista para a formação docente. Essa abordagem pode incluir a análise crítica das estruturas educacionais e a desconstrução de concepções eurocêntricas, proporcionando aos professores ferramentas para entender e superar os impactos da colonialidade em suas práticas pedagógicas. Além disso, é fundamental integrar discussões sobre diversidade cultural, valorização das contribuições afro-brasileiras e indígenas, promovendo uma educação alinhada aos princípios da justiça social e igualdade e desconstruir os estereótipos da população negra.

Como ressalta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana - DCNERER, de 2005:

> Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2005, p. 15).

Ou seja, deve haver uma abordagem cuidadosa, sistemática e consciente para abordar as questões étnico-raciais na educação, indo além de simples palavras para efetuar mudanças reais nas mentalidades e práticas pedagógicas.

Por fim, a conscientização das desigualdades sociais, econômicas, educacionais e políticas enfrentadas por pessoas negras, bem como os povos originários e tradicionais, ressalta a necessidade de uma abordagem abrangente. Isso implica não apenas abordar as questões educacionais, mas também considerar e combater as diversas formas de desigualdade que permeiam a sociedade.

Em síntese, a complexidade e a profundidade necessárias na abordagem das questões étnico-raciais na educação, devem instigar uma reflexão sobre as práticas existentes e a necessidade de mudanças significativas para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e igualitária.

b) Não há como lutar contra o racismo sem ter compreensão do que é racismo estrutural

Segundo as Diretrizes para o ensino da educação étnico-racial (Brasil, 2005), raça é compreendida como "[...] a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado" (Brasil, 2005, p. 13).

O termo racismo advém da noção de raça, como já trabalhamos no capítulo: *Trilhando o caminho até uma educação antirracista*, essa noção é composta por dois sentidos: o primeiro relacionado as caracteristicas biológicas e o segundo referente as caracteristicas étnico-culturais. No campo biológico o racismo fundamentava uma hierarquia entre as raças para legitimar na esfera social a escravidão ou a colonização, como fizeram em países como o Brasil, Estados Unidos e África do Sul, posteriormente passa a ser legitimado pela pobreza e caracteristicas individuais dos oprimidos (Guimarães, 1999).

Assim, o racismo biológico, inicialmente utilizado para justificar a escravidão, transformou-se, ao longo do tempo, em um mecanismo que subordina politicamente, economicamente e socialmente a população negra, legitimando a opressão com base em preconceitos biológicos, culturais e socioeconômicos.

O Movimento Negro do Brasil tomou o termo raça para si e "[...] o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos" (Brasil, 2005, p. 13). Essa breve explicação que muito nos faz compreender o conceito de raça foi retirada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2005), um documento que toda instituição escolar do Brasil deve ter conhecimento e que faz parte das políticas de ações afirmativas para a população negra brasileira.

Introduzi essa seção dessa forma porque os dados que obtivemos na pesquisa, e que iremos apresentar nesta seção, nos mostra que possivelmente tal documento não é de conhecimento das docentes que responderam o questionário e nem foi pauta de nenhuma formação continuada ofertada pela Semed ou Cmeis para essas docentes.

Como já falamos anteriormente, o racismo estrutural é uma forma complexa e persistente de discriminação que transcende as interações interpessoais, penetrando nas instituições e estruturas fundamentais de uma sociedade. Ao contrário do racismo manifestado em atitudes individuais, o racismo estrutural está arraigado em sistemas que perpetuam desigualdades raciais de maneira muitas vezes inadvertida.

Instituições cruciais, como educação, saúde, justiça e mercado de trabalho, muitas vezes refletem e perpetuam essas desigualdades devido a políticas e práticas que não consideram adequadamente as necessidades específicas dos diferentes grupos raciais. Essa iniquidade institucional resulta em disparidades significativas no acesso a recursos e oportunidades, como educação de qualidade, emprego, habitação e cuidados de saúde.

Na escola, uma das principais expressões do racismo estrutural é a desigualdade de oportunidades educacionais. Essa disparidade se reflete em acesso limitado a programas avançados, falta de recursos educacionais de qualidade e apoio pedagógico insuficiente para estudantes negros. Essa realidade contribui para um ciclo de desvantagens que impactam o desenvolvimento acadêmico e profissional desses indivíduos.

Os estereótipos e preconceitos raciais também desempenham um papel significativo no ambiente escolar. A presença de atitudes discriminatórias, seja por parte de professores ou colegas, cria um ambiente tóxico que prejudica o aprendizado e o bem-estar emocional dos

estudantes negros. Materiais didáticos que reproduzem estereótipos racistas também perpetuam essa narrativa prejudicial (Sant'Ana, 2005).

Além disso, as práticas disciplinares muitas vezes refletem viés racial, resultando em punições mais severas para estudantes negros em comparação com seus colegas brancos, mesmo em situações semelhantes (Cavalleiro, 2020). Essa disparidade na aplicação de punições contribui para a chamada criminalização da juventude negra, um fenômeno que tem implicações profundas na trajetória de vida desses jovens.

Dito isso, vamos analisar as respostas obtidas pelo questionário online sobre o ensino das relações étnico-raciais na prática docente das entrevistadas. Primeiro, em relação ao reconhecimento racial[30], a maioria das professoras, 48%, se identificaram como pardas, 28% como brancas e 24% como pretas. Ou seja, a composição racial do grupo indica uma representação maior de pessoas negras, totalizando 72%. Esse fato nos remete à conclusão do estudo de Garcia (2019), que destaca que o ensino das relações étnico-raciais, em sua maioria, decorre da experiência pessoal das docentes. Ao tomarem consciência de sua identidade negra e de todas as implicações associadas, elas buscam assegurar que os ambientes educacionais sejam mais igualitários.

O reconhecimento racial como preto ou pardo no Brasil é um processo doloroso, como já foi discutido. Reconhecer-se como negro é mais do que uma simples identificação; é uma posição ideológica que está intrinsecamente ligada a um contexto social, político e histórico específico. Considerando que o Brasil é um país mestiço que adotou uma política explícita de branqueamento de sua população, a ideia de democracia racial foi proposta com o intuito de "[...] destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio" (Munanga, 1999, p. 110).

Como descreve perfeitamente Neusa Santos Souza,

> A descoberta de ser negra é mais do que a constatação do óbvio. (Aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal depois do trabalho de se descortinar muitos véus.) Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 2021, p. 46).

Tornar-se negra é um despertar do sono profundo de assujeitamento de si. A consciência racial é fundamental para a população negra na luta contra o racismo e suas variantes. O que questionamos aqui é se o reconhecimento racial das professoras reverbera em suas práticas, ou

[30] Utilizamos as mesmas categorias das pesquisas do IBGE: branca, preta, parda, amarela e indigena.

seja, será que há realmente uma consciência racial que se compromete em “[...] resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades” em sala de aula?

Quando indagadas sobre a inclusão da temática étnico-racial nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) dos Cmeis onde atuam, 56% das professoras afirmaram que o PPP contempla o tema. Além disso, no questionário, foi disponibilizado espaço para que as docentes pudessem complementar suas respostas, e, nesse contexto, 9 (nove) professoras optaram por fazer contribuições adicionais, detalhando de que maneiras o tema é abordado nos PPPs.

Entre as respostas fornecidas, destacam-se estratégias como rodas de conversas, troca de experiências entre os professores, contação de histórias, utilização de músicas, promoção da valorização da cultura afro-brasileira e respeito à diversidade e integração com os campos de experiência propostos na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil.

Uma das entrevistadas respondeu que o PPP da sua unidade contempla as questões étnico-raciais "Sim, reconhecendo de forma positiva a cultura afrodescendente e a valorização dos diversos segmentos da sociedade", a análise da fala à luz da teoria da Análise de Conteúdo (Bardin, 2002) revela um enfoque centrado na valorização da diversidade cultural e social.

A categoria principal identificada é a do "reconhecimento positivo da cultura afrodescendente e valorização dos diversos segmentos da sociedade". Ao desdobrar esta categoria, torna-se essencial examinar como o reconhecimento positivo é expresso e como a valorização dos diferentes grupos sociais é abordada na fala. Porém, não nos foi apontado como isso é feito.

Dentro de uma proposta de educação antirracista, a análise revela um comprometimento com a desconstrução de preconceitos e discriminações, incorporando a diversidade étnico-racial como um valor central. A ênfase na valorização dos diversos segmentos da sociedade sugere uma abordagem inclusiva que busca reconhecer e respeitar as diferentes identidades culturais e sociais. Dessa forma, a fala se alinha com a necessidade fundamental de transformar o ambiente educacional em um espaço que não apenas combate ativamente o racismo, mas também promove a compreensão, a aceitação e a celebração da diversidade como um pilar fundamental da aprendizagem e convivência.

Em outra resposta a entrevistada afirmou que: “Sim. Não fazendo distinção de pessoas, cor, raça", apresenta uma postura aparentemente positiva ao afirmar a importância de não discriminar com base em características raciais. No entanto, uma análise mais crítica destaca a necessidade de ir além de uma simples declaração, considerando a implementação prática e o compromisso efetivo com a igualdade racial.

Primeiramente, a ausência de detalhes sobre como essa não distinção será efetivamente promovida pode levantar questões sobre a profundidade do comprometimento. É crucial questionar se essa declaração se traduz em políticas concretas, práticas inclusivas e em medidas específicas para combater o racismo estrutural.

Além disso, uma abordagem mais crítica pode explorar a possibilidade de essa afirmação refletir uma visão de "cor cega", que, apesar de bem-intencionada, pode negligenciar as experiências específicas de grupos racializados. Ignorar as disparidades sociais, econômicas, educacionais e de gênero que muitas vezes estão ligadas à raça pode comprometer a eficácia real na promoção da igualdade.

Com relação ao material e recurso didático pedagógico para trabalhar a temática, 56% das professoras afirmaram que há material nos Cmeis que estão lotadas, em sua maioria são livros e bonecos com tom de pele escura; 44% afirmaram que não tem ou não sabem. Em relação a autoavaliação sobre seus conhecimentos em relação a temática o questionário apresentou 5 (cinco) opção para responder: 1 - não tem domínio, 4%; 2 - domina pouco, 4%; 3 - domínio razoável, 40%; 4 - tem domínio, 40%; e 5 - total domínio sobre o tema, 12%.

Quando questionadas sobre a compreensão da educação das relações étnico-raciais, uma das professoras apresentou a seguinte resposta:

> Entendo que ela (as relações étnico-raciais) parte da miscigenação do nosso povo e que está presente em todos os lugares. Infelizmente a história é de luta, até mesmo de violência, originando todo esse preconceito que se estruturou em nosso país. Então como educadores temos a responsabilidade de trazer a resistência, a luta e despertar sentimentos de beleza, valorização e respeito mútuo entre as diferentes etnias!

Nesse comentário é possível identificar que a docente tem uma compreensão da realidade étnico-racial brasileira, reconhecendo a miscigenação como um elemento presente em todas as esferas da sociedade. A percepção da história marcada por lutas e violências reflete uma análise crítica sobre a formação do preconceito estrutural no país. Ao destacar a responsabilidade dos educadores, o comentário enfatiza a importância de promover valores positivos, como resistência, luta, beleza, valorização e respeito mútuo entre as diferentes etnias. Essa abordagem sugere um compromisso pedagógico em desafiar estereótipos, fomentar a consciência histórica e construir uma narrativa que promova a inclusão e a igualdade.

De acordo com as DCNERE:

> É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da

> desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos (Brasil, 2005, p. 15).

Outro método adotado no questionário consistiu em convidar as professoras a se posicionarem diante de casos que geralmente evidenciam atitudes racistas. As afirmações abordaram tanto discursos quanto atitudes racistas, além de investigarem a incorporação da temática no currículo da educação infantil. Também incluíram afirmações que tinham cunho preconceituoso relacionado à presença de crianças negras no ambiente escolar. Cada pergunta ofereceu cinco opções de respostas, variando de "discordo totalmente" a "concordo totalmente" com a frase apresentada.

Em relação à afirmação "Nos últimos anos, as pessoas negras ganharam mais vantagens do que merecem", observou-se que 52% das professoras discordam totalmente, 24% discordam um pouco, 8% não concordam nem discordam, 12% concordam um pouco e 4% concordam totalmente. Esses dados indicam uma tendência majoritária de rejeição à ideia de ganhos excessivos para a população negra, sugerindo uma percepção de que as desigualdades raciais persistem e não foram superadas nos últimos anos, como evidenciado por políticas como as cotas raciais.

Já em relação à frase "Não existe discriminação de raça, a maioria das pessoas negras é que não se esforça o bastante para conseguir melhorar de vida", 80% discordaram totalmente, 12% discordaram um pouco, 4% não discordam nem concordam e 4% concordaram totalmente. Essa expressiva discordância reflete uma rejeição à narrativa que atribui a responsabilidade das desigualdades a um suposto não esforço da população negra, destacando uma consciência crítica sobre a existência de discriminação racial.

Sobre a afirmação "As pessoas negras são as mais responsáveis pelo racismo existente na sociedade", 76% discordaram totalmente, 8% discordaram um pouco, 8% não concordam nem discordam e 8% concordaram totalmente com a frase. Essa resposta aponta para uma rejeição majoritária da culpabilização da população negra pelo racismo, evidenciando uma compreensão crítica das dinâmicas raciais.

No caso da frase "No Brasil não existe preconceito de cor e raça e sim de classe social, então não é justo dar vantagens às pessoas negras, como cotas em universidades ou em concursos públicos", 72% discordaram totalmente, 4% discordaram um pouco, 16% não concordam nem discordam, 4% concordam um pouco e 4% concordam totalmente. Esse resultado sugere uma rejeição à ideia de que o preconceito no Brasil está exclusivamente ligado à classe social, demonstrando a compreensão de que o preconceito racial também desempenha um papel significativo.

Em relação à afirmação "Gerações de escravidão e discriminação criaram condições que tornam mais difícil para as pessoas negras melhorarem de vida", 4% discordaram totalmente, 8% discordaram um pouco, 12% não discordam nem concordam, 20% concordaram um pouco e 56% concordaram totalmente. Essa expressiva concordância destaca o reconhecimento, por parte das professoras, das condições históricas que dificultam o progresso socioeconômico da população negra, indicando uma sensibilidade para as heranças da escravidão e discriminação racial.

Os dados denotam que há uma consciência crítica significativa sobre a complexidade das questões étnico-raciais, indicando uma predisposição para enfrentar e combater o racismo em diferentes esferas. Além disso, os resultados sugerem uma compreensão acerca das desigualdades históricas, como evidenciado pelo elevado índice de concordância com a afirmação que reconhece as condições adversas criadas pelas gerações passadas de escravidão e discriminação.

No tocante à inserção do tema no currículo da educação infantil, constatamos que a maioria das professoras reconhece a relevância do assunto no processo de ensino-aprendizagem, impactando tanto as crianças negras quanto as não-negras. Entretanto, ao abordar a afirmação de que “A maioria dos livros e materiais didáticos promovem visões estereotipadas sobre a população negra”, os resultados apresentam nuances interessantes. Cerca de 8,3% discordam totalmente, enquanto 25% discordam pouco, 16,7% não discordam e nem concordam, 25% concordam pouco e 25% concordam totalmente.

Esses resultados sugerem uma divisão de opiniões entre as professoras quanto à presença de estereótipos na literatura e nos materiais didáticos disponíveis. A expressiva porcentagem que concorda total ou parcialmente com a afirmação indica uma percepção crítica em relação à representação da população negra nesses recursos educacionais. Esse dado é relevante, pois evidencia a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre a qualidade e diversidade dos materiais didáticos utilizados, que vise garantir “[...] a formação de leitores-cidadãos e uma sociedade antirracista” (Debus, 2017, p. 111).

Os resultados da pesquisa com relação às percepções das professoras sobre questões preconceituosas no ambiente escolar revelam padrões interessantes. A maioria expressa um forte repúdio à afirmação de que "A criança negra é geralmente mais agressiva que a criança não negra", com 83,3% discordando totalmente. Essa postura demonstra uma conscientização significativa entre as professoras, rejeitando estereótipos prejudiciais associados à agressividade racial.

> Desde muito cedo é ensinado aos meninos que a violência não só é uma forma aceitável de resolução de conflitos, mas também uma prática digna de admiração. Entretanto, na fala das docentes, a agressividade não é associada a algo positivo da masculinidade negra, carregando em si a percepção do negro revoltado, violento, cruel, que pode ser associada à imagem de escravo algoz (BROOKSHAW, 1983) ou do "escravo demônio" (PROENÇA FILHO, 2004), que se revoltava contra as condições da escravidão, promovendo tumultos contra as regras e imposições coloniais escravocratas (Santiago, 2020, p. 18).

Ao analisar a percepção das professoras sobre o tratamento igualitário de afeto, elogios e atenção às crianças negras e não negras por parte dos professores, observamos que 66,7% concordam parcial ou totalmente com a afirmação. No entanto, é crucial destacar que uma parcela considerável (21,7%) discorda total ou parcialmente, sugerindo a existência de lacunas percebidas na equidade do tratamento.

Quanto à percepção da existência de discriminação e preconceito racial no ambiente escolar, 58% das docentes discordam total ou parcialmente da afirmação. Esse resultado pode indicar uma visão otimista por parte de algumas professoras, ressaltando a importância de aprofundar a discussão sobre discriminação racial para uma compreensão mais abrangente e eficaz.

A afirmação sobre a ausência de estratégias de prevenção e combate à discriminação racial dentro da escola revela uma divisão nas opiniões, com 54,2% discordando total ou parcialmente. Esse dado ressalta a necessidade de abordar mais efetivamente as estratégias de enfrentamento do preconceito racial no ambiente educacional, promovendo um ambiente mais inclusivo e igualitário.

Em geral, os resultados apontam para um reconhecimento positivo das professoras em relação a certos estereótipos e tratamento equitativo, mas também sugerem áreas em que melhorias e discussões mais aprofundadas são necessárias para enfrentar o preconceito racial no contexto escolar. Isso demonstra que as nuances do racismo estrutural são percebidas por essas docentes em seu dia a dia e que as questões sobre relações étnico-raciais são discutidas e trabalhadas com as crianças.

Porém, assim como Grisa e Caregnato (2016), nós também partimos da hipótese de que a influência do mito da democracia racial no cotidiano pode resultar em uma menor capacidade de percepção ou sensibilidade das pessoas para identificar eventos de natureza racista, tanto em âmbito geral na sociedade quanto de forma específica na escola. Entretanto, "[...] a dificuldade em compreender a escola como um espaço onde o problema étnico também está presente pode

representar um esforço para a manutenção do preconceito" (Cavalleiro, 2020, p. 51) e, também, do racismo estrutural.

c) A lei está do nosso lado: familiaridade das professoras com a Lei nº 10.639/2003

A Lei nº 10.639/2003 é uma legislação fundamental para a promoção da igualdade racial e o reconhecimento da diversidade étnico-racial no Brasil. Sancionada em janeiro de 2003, essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira.

Essa iniciativa legislativa foi um marco significativo na busca por uma educação mais inclusiva e plural, reconhecendo a importância da contribuição do povo negro para a formação da nossa sociedade. Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira nas escolas, a Lei nº 10.639/2003 visa combater o racismo estrutural e promover a valorização da diversidade étnico-cultural presente no país.

A introdução dessa lei representa um esforço legislativo para superar estereótipos, preconceitos e discriminações raciais, proporcionando uma educação que reflita de maneira mais fiel a riqueza e complexidade de nossa história. Além disso, destaca-se como um instrumento importante para a construção de uma consciência crítica em relação às questões raciais, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Lei nº 10.639/2003 apresenta alguns conceitos-chave que são fundamentais para a compreensão e implementação das diretrizes relacionadas ao ensino da história e cultura afro-brasileira. Alguns desses conceitos incluem:

- História e Cultura Afro-Brasileira: A lei reconhece a importância de incluir no currículo escolar o estudo da história e cultura afro-brasileira. Isso abrange não apenas a história dos africanos e afrodescendentes no Brasil, mas também aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira.
- Interdisciplinaridade: A abordagem interdisciplinar é um conceito presente na lei, indicando que o ensino da história e cultura afro-brasileira deve ser integrado aos diferentes componentes curriculares, não se restringindo a uma única disciplina. A ideia é promover uma visão abrangente e contextualizada desses temas.
- Educação para as Relações Étnico-Raciais: A lei está alinhada com o propósito de promover a educação para as relações étnico-raciais. Isso significa que não apenas a história e cultura afro-brasileira são abordadas, mas também a conscientização sobre as

relações entre diferentes grupos étnicos e a luta contra o preconceito e a discriminação racial.

- Dia Nacional da Consciência Negra: A lei estabelece o Dia Nacional da Consciência Negra como uma forma de destacar e comemorar a contribuição afro-brasileira para a construção da sociedade brasileira. Essa data também serve como um momento para reflexão sobre a importância da igualdade racial e do combate ao racismo, mas o tema deve ser trabalhado durante todo o ano letivo.
- Formação de Professores: A legislação reconhece a importância da formação de professores, indicando que os profissionais da educação devem estar preparados para abordar de maneira adequada e sensível os temas relacionados à história e cultura afro-brasileira.
- Inclusão em Livros Didáticos: A inclusão de temas afro-brasileiros nos livros didáticos é outro conceito presente na lei, visando garantir que os materiais utilizados em sala de aula reflitam a diversidade étnico-racial do Brasil.

Em conclusão, a análise da Lei nº 10.639/2003 revela não apenas um avanço legislativo, mas um compromisso essencial em transformar a educação brasileira em um instrumento efetivo de combate ao racismo e promoção da igualdade. Ao reconhecer a necessidade de incorporar a história e cultura afro-brasileira de maneira interdisciplinar, a lei sinaliza uma abordagem mais holística e autêntica, que vai além da superficialidade na compreensão da diversidade étnico-racial.

A ênfase na formação de professores e na inclusão em livros didáticos indica um esforço coordenado para moldar não apenas os conteúdos, mas também as práticas pedagógicas. Ao estabelecer o Dia Nacional da Consciência Negra, a legislação também destaca a importância do reconhecimento e celebração das contribuições afro-brasileiras. Em resumo, a Lei nº 10.639/2003 representa um passo significativo na construção de uma educação mais justa, inclusiva e consciente da riqueza cultural e histórica da sociedade brasileira.

Em nosso questionário, indagamos às professoras se tinham conhecimento da Lei nº 10.639/2003. Constatamos que 40% delas responderam negativamente, indicando não terem conhecimento sobre a legislação, enquanto 60% afirmaram estar cientes da existência da referida lei. Embora tenhamos disponibilizado um espaço para comentários voluntários sobre a legislação, lamentavelmente, não obtivemos retorno por parte das professoras.

Essa constatação sugere a necessidade de uma maior divulgação e conscientização sobre a Lei nº 10.639/2003, visto que uma parcela significativa das professoras não está familiarizada

com suas disposições. O fato de não termos recebido comentários voluntários pode indicar a falta de engajamento ou de oportunidades para expressarem suas opiniões sobre a implementação e impacto da lei em suas práticas pedagógicas. Para melhor compreensão e aprimoramento do cenário, seria valioso realizar atividades de formação e incentivar o diálogo aberto sobre a aplicação prática dessas diretrizes na educação.

Quando indagamos a compreensão que as docentes têm sobre o tema das relações étnico-raciais, as respostas apresentam um caráter positivo com relação ao tema, mas de forma muito superficial, deixando de explorar aspectos cruciais e complexidades inerentes a essa temática, como veremos a seguir.

Uma das professoras disse que compreendia por relações étnico-raciais uma *"Mistura de raças, representada pelo povo negro, na luta por igualdade, reconhecimento de forma positiva da sua cultura, da sua raça, das suas raízes, por todos os segmentos da sociedade"*. A resposta revela uma compreensão limitada do tema, a menção à "mistura de raças" indica superficialidade e simplificação, uma vez que pode sugerir uma visão assimilacionista que dilui as identidades específicas das diferentes raças em vez de valorizá-las de maneira individual. Uma compreensão mais crítica das relações étnico-raciais exigiria uma exploração mais aprofundada das dinâmicas históricas, estruturais e culturais que perpetuam as desigualdades raciais.

A menção ao "reconhecimento positivo da cultura, da raça e das raízes" é louvável, mas a resposta não explora de maneira mais profunda como esse reconhecimento se traduz em práticas cotidianas ou políticas que promovam efetivamente a inclusão e a valorização, visto que quando questionadas sobre essas práticas as respostas também foram lacônicas.

Outra docente disse que o *"Tema [é] importante a ser discutido, assim como outras temáticas, como exemplo, as atipicidades"*. A resposta fornecida aborda o tema das relações étnico-raciais de maneira geral, ressaltando a sua importância como um tópico relevante para a educação. No entanto, a brevidade da resposta e a inclusão de referências a "outras temáticas, como exemplo, as atipicidades" deixam a compreensão do posicionamento do respondente e a ligação entre os diferentes temas um tanto vagas.

A referência a "outras temáticas, como exemplo, as atipicidades" acrescenta uma dimensão adicional à resposta, mas a falta de explicação sobre a relação entre essas temáticas pode gerar ambiguidade. Seria benéfico para o respondente esclarecer como essas diferentes temáticas se interconectam e por que são mencionadas conjuntamente. Como o respondente definiria "atipicidades" no contexto mencionado e como essas atipicidades se relacionam com

as relações étnico-raciais? Qual é o propósito subjacente à menção simultânea das relações étnico-raciais e das atipicidades? Existe uma mensagem específica que o respondente busca transmitir ao vincular essas duas temáticas? Seria uma forma de hierarquização do que deve ser visto como mais ou menos importante para ser abordado na educação infantil? Essas são questões que surgem diante da resposta que obtivemos, mas que infelizmente nossa pesquisa não daria conta de responder.

Outra resposta apontou que o tema das relações étnico-raciais é sobre *"Respeito, aceitação e superação"*. Esses valores nos remetem aqueles propagados pela ideologia da democracia racial, que historicamente influenciou o entendimento das relações étnico-raciais no Brasil. Sob essa perspectiva, esses valores são vistos como elementos essenciais para a coexistência harmoniosa entre diferentes grupos raciais.

O termo "respeito" sugere a necessidade de reconhecimento e consideração mútua entre os diversos segmentos da sociedade. Na ideologia da democracia racial, o respeito é frequentemente associado à crença na inexistência de conflitos raciais significativos, destacando a suposta harmonia racial no país. No entanto, esse aparente respeito muitas vezes encobre relações de poder desiguais e discriminação racial sutil.

"Aceitação" na resposta pode ser interpretada como a busca por uma convivência pacífica entre diferentes grupos étnico-raciais. No contexto da democracia racial, a aceitação é muitas vezes vinculada à ideia de uma sociedade aberta e inclusiva, onde as diferenças raciais não seriam obstáculos para a integração. Entretanto, essa visão pode ser contestada, uma vez que a aceitação superficial pode mascarar desigualdades estruturais e impedir uma abordagem mais crítica às questões raciais.

O termo "superação" sugere a aspiração de transcender as barreiras raciais em direção a uma sociedade unificada. Contudo, a ideia de superação na democracia racial negligencia as persistentes desigualdades raciais e impede a implementação efetiva de políticas antirracistas.

Diante das respostas das docentes sobre o tema das relações étnico-raciais, observa-se uma superficialidade e positividade quanto ao tema e ao aprofundarmos a análise, identificamos limitações significativas. A falta de clareza nas respostas destaca a importância de promover uma compreensão mais profunda e consciente sobre as relações étnico-raciais, buscando ir além de concepções assimilacionistas.

Como já ressaltamos e identificamos em outras pesquisas, o principal obstáculo para implementação do ensino das relações étnico-raciais nas escolas é o desconhecimento dos professores acerca do conteúdo das políticas de reparação histórica, além da lacuna na formação

docente com relação a essas políticas o que reflete na oferta educacional destinadas às crianças (Rodrigues *et al.*, 2016; Alves *et al.*, 2019; Garcia, 2019).

Essa falta de familiaridade dos educadores com as políticas de reparação histórica compromete a efetivação do ensino das relações étnico-raciais. Destaca-se a importância de superar essa barreira por meio de programas eficazes de formação continuada, visando não apenas preencher as lacunas de conhecimento, mas também promover uma compreensão mais profunda e sensível das questões étnico-raciais.

Adicionalmente, é crucial reconhecer que a formação docente desempenha um papel essencial na promoção de uma educação antirracista. Portanto, a implementação efetiva das políticas de reparação histórica e o ensino das relações étnico-raciais demandam não apenas a superação do desconhecimento por parte dos educadores, mas também a implementação de estratégias de formação continuada que abordem de maneira abrangente e reflexiva as questões relacionadas à diversidade étnico-racial. Isso contribuirá para uma oferta educacional crítica e alinhada aos princípios de equidade e justiça social.

5.3 Semeando consciência crítica: pistas para uma formação continuada de professores da educação infantil sob o prisma da educação antirracista e crítica

Como abordado nos capítulos anteriores, a educação escolar infantil é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária. Nessa fase da vida, as crianças estão em um momento de construção de sua identidade, valores e visão de mundo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo suas habilidades sensíveis/motivacionais e cognitivas. Por isso, é essencial que a educação nessa etapa contemple não só o desenvolvimento cognitivo, mas também as habilidades emocionais, sociais, relacionais das crianças com o mundo.

Nesse contexto, a educação que visa trabalhar a formação humana e as relações humanas para uma sociedade sem preconceitos, discriminações, desigualdades sociais, raciais, de gênero ou de orientação sexual deve iniciar no preâmbulo do ser humano e deve repensar que ser humano queremos que estes pequenos se tornem para que possamos alcançar um amanhã melhor. Precisamos lembrar diariamente na educação, seja ela formal ou não, que o ser humano não nasce com pré-conceitos estabelecidos, que nós viemos ao mundo e aprendemos com ele, assim como também o ensinamos, o construímos e o transformamos.

Em Freire (1967, p. 39) o homem é "[...] ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, o que faz ser o ente de relações que é", o autor continua, "Nas relações que o homem estabelece

com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade" (Freire, 1967, p. 40).

Ou seja, o indivíduo não se encontra só no mundo nem dentro da sua individualidade, somos sujeitos sociais e que estabelecemos relações "*no* e *com*" o mundo, seres que coexistem e interagem ativamente com o mundo ao nosso redor. O homem não está isolado, ele é parte integrante de um contexto mais amplo no qual está moldando e sendo moldado pelas relações que estabelece.

A abertura à realidade é fundamental para que haja uma verdadeira compreensão e significado da existência humana que surgem das conexões e interações com o ambiente e com outros seres humanos. A diversidade e complexidade das relações humanas são vistas na noção de pluralidade existente na nossa singularidade e devemos reconhecer que cada indivíduo contribui de maneira excepcional para a teia interconectada da existência.

Freire (1967) ressalta que o homem é um ser da integração e não da acomodação, é o fato de sermos sujeitos capazes de gerar reflexões críticas que nos torna seres de integração.

> [...] Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação (Freire, 1967, p. 42).

A acomodação e o ajustamento do sujeito podem ser feitos através de diversos mecanismos, o que nos preocupa é quando tais mecanismos existem dentro da escola como forma de adaptação do homem a ordem social estabelecida. A escola deve ser um lugar de descobrimentos e sonhos, bell hooks aponta como a escola foi para ela um lugar de libertação, [...] A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo. [...] Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias (hooks, 2017, p. 11).

Isso se deu dentro de um contexto escolar especifico de uma educação que resistia ao *apartheid* e à colonização branca nos Estados Unidos, "Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial" (hooks, 2017, p. 11), uma pedagogia antirracista na qual a educação tem a ver com a prática da liberdade para as crianças negras.

Para hooks (2017), a educação como prática de liberdade reside na prática de ensinar de uma forma que qualquer um possa aprender, de modo que a singularidade seja respeitada, “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2017, p. 25).

Para isso, é necessário que a/o educadora não apenas possua conhecimento técnico sobre sua área, mas acima de tudo ele tenha consciência social e política e uma permanente atitude crítica, “[...] único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época” (Freire, 1967, p. 44).

O legado de Paulo Freire perdura como uma inspiração para educadoras e educadores que buscam uma abordagem mais inclusiva, participativa e empoderadora na sala de aula, impactando gerações de estudantes em todo o mundo. Sua filosofia desempenhou um papel fundamental na transformação da educação em todo o mundo, em sua abordagem pedagógica revolucionária, centrada no aluno e na conscientização, desafiou as normas tradicionais de ensino.

Segundo Arroyo,

> [...] O mais importante na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido não é que ela desvia o foco da pedagogia deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos. Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação (Arroyo, 2014, p. 27).

O pensamento freiriano reflete o compromisso dele com a vida e com as relações dialéticas que construímos ao longo dela. Segundo o autor (1998), a educação é portadora dos instrumentos essenciais para a humanização e para a transformação social, uma vez que toda prática pedagógica é, acima de tudo, uma prática política e social. Sua abordagem centrada na valorização da experiência, na participação ativa dos estudantes e na contextualização promove uma visão emancipatória da educação.

A educação e o ato de educar não devem ser um ato de depositar conhecimento nos alunos, mas sim um processo de diálogo, de questionamento e de conscientização mútua entre educadores e educandos, para pensar e repensar as relações humanas e suas implicações na sociedade. A verdadeira educação é aquela que possibilita o pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor e o agir de forma colaborativa para transformá-lo (Freire, 1967; 1998; 2016).

Essa visão crítica e emancipadora da educação está intrinsecamente ligada à compreensão das complexas questões sociais, a luta de classes e a resistência da classe oprimida, incluindo as relações étnico-raciais, e a falta de isonomia salarial dentro dos Estados e entre regiões, no Brasil, o que também é pilar para a continuidade dos preconceitos e discriminações.

Tal pensamento crítico sobre os pilares da educação também são compartilhados na filosofia de Theodor W. Adorno em sua análise sobre a educação após a catástrofe da Segunda Guerra Mundial que trouxe à tona o pior lado da desumanização do ser humano. Segundo Adorno (2012) uma educação após Auschwitz tem como finalidade a conscientização das pessoas para saberem os motivos que as conduzem a esse tipo de barbárie, o que pode ser feito por intermédio de duas opções: 1) com um modelo de educação contra a barbárie, sobretudo na primeira infância e 2) um esclarecimento geral que produza um clima intelectual, social e cultural diferente.

O campo de concentração de Auschwitz é sinônimo de barbárie generalizada e um sintoma de uma sociedade adoecida. Campos de extermínio que visavam judeus, ciganos, homossexuais e outras minorias em qualquer contexto indicam uma falha profunda em nossa sociedade e em nossa humanidade. Refletir sobre o fato de que vidas humanas foram catalogadas como meras coisas a serem descartadas de maneira puramente burocrática pelos nazistas causa ojeriza.

Da mesma forma, pensar na desumanização decorrente da escravidão dos povos negros e dos povos originários, por mais de 300 anos em solo brasileiro é impactante. Durante esse período, suas identidades, singularidades, culturas, raízes genealógicas, línguas e suas humanidades foram negadas e apagadas. Essa história sombria é um lembrete contundente das consequências nefastas do racismo sistêmico, que ainda ressoa nos desafios enfrentados pelas comunidades negras na atualidade.

Segundo Adorno e Horkheimer (2006), uma sociedade em pleno desenvolvimento tecnológico e humano, com acesso à cultura, e formação moral e ética sob os parâmetros do que o Ocidente qualifica como civilizado e esclarecido, não deveria ter tornado realidade a perversidade que acometeu os alemães e o mundo durante a Segunda Guerra Mundial. Isso também reflete a ideia de que o que é considerado civilizado dentro do contexto ocidental apresenta falhas e tende a apagar as contribuições de outras civilizações rotuladas como primitivas, prevalecendo o domínio da razão instrumental.

Essa tendência histórica de marginalização e desconsideração de outras culturas que não se enquadram nos padrões ocidentais de desenvolvimento destaca a persistência de uma visão eurocêntrica na qual certas sociedades são hierarquizadas como superiores, enquanto outras são relegadas a uma posição inferior.

A noção de "civilizado" muitas vezes carrega consigo uma carga de preconceitos e ignorância em relação a formas de vida e conhecimento que não estão alinhadas com as normas predominantes no Ocidente. Isso ressalta a importância de questionar e desafiar essas definições unilaterais de civilização, reconhecendo a riqueza e a validade das diversas tradições culturais ao redor do mundo.

No Brasil, episódios que se configuram como verdadeiros atos de barbárie ocorrem até mesmo dentro do parlamento, como exemplificado durante uma sessão da Câmara. Nessa ocasião, um parlamentar, ao fazer um paralelo com o período da ditadura militar brasileira, proferiu elogios ao algoz da então presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, durante a votação de seu impeachment. Esse comportamento demonstrou total desrespeito e falta de empatia pelos traumas da presidenta, que foi vítima de tortura[31] durante o período ditatorial.

Surpreendentemente, o ex-parlamentar não foi retirado da Câmara dos Deputados, nem preso, apesar de exaltar um torturador. Esse episódio evidenciou uma aprovação tácita ao discurso de ódio proferido por ele. O então deputado federal, assim como os nazistas, estava consciente de seus atos e sabia o significado de suas palavras naquela situação; no entanto, mesmo assim, optou por proferir elogios a um torturador. Pode-se considerar esse comportamento como “um ato sádico, planejado, covarde e cruel”[32].

Esse incidente não apenas ressalta a necessidade de um debate mais ético e respeitoso dentro do cenário político, mas também levanta questões sobre a responsabilidade das instituições em lidar com comportamentos que promovem a intolerância e a violência. A omissão diante de atos tão graves no âmbito parlamentar sinaliza para uma urgência na promoção de valores que respaldam a dignidade humana e o respeito às vítimas de violações de direitos humanos.

Para Adorno, superar a barbárie e a violência, que atos como esse exprimem, é:

---

[31] “Choque, pau de arara e palmatória. O relato de Dilma sobre a tortura ironizada por Bolsonaro”. Reportagem escrita por Edson Sardinha, em 2020, para o site Congresso em Foco. Link: https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/direitos-humanos/choque-pau-de-arara-e-palmatoria-o-relato-de-dilma-sobre-a-tortura-ironizada-por-bolsonaro/.

[32] Reportagem sobre coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, escrita por Juca Guimarães, em 2018, após as declarações do então deputado federal Jair Messias Bolsonaro durante o processo de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2018/10/17/conheca-a-historia-sombria-do-coronel-ustra-torturador-e-idolo-de-bolsonaro.

> [...] a questão mais urgente da educação hoje em dia. [...] Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando a civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (Adorno, 2012, p. 120).

Nesse sentido, relacionamos a educação contra a barbárie com a educação antirracista, já que o racismo é uma das formas mais comuns de manifestação da barbárie na nossa sociedade. A educação antirracista deve ter como objetivo a conscientização das pessoas sobre a existência e as consequências do racismo, assim como a formação de indivíduos capazes de combater essa forma de opressão.

Adorno afirma (2010, 2012) que a educação deve ir além do mero ensino de habilidades técnicas e conhecimentos específicos, deve englobar a formação de valores e atitudes que promovam a solidariedade, a empatia e o respeito mútuo. A educação crítica é essencial para que as pessoas possam reconhecer as formas de opressão presentes na sociedade de classes e se engajar na luta contra elas.

Segundo hooks,

> Nos raros casos em que se reconhece que o professor e os alunos não partilham as mesmas origens de classe, o pressuposto oculto ainda é o de que estamos todos igualmente empenhados no avanço social, em subir a escada do sucesso até o topo. E, embora muitos não cheguem ao topo, há um entendimento tácito de que vamos chegar em algum ponto do meio, entre o topo e o nível mais baixo (hooks, 2017, p. 235).

Essa concepção reflete a ideia arraigada na sociedade de que o progresso social é uma meta compartilhada por todos, independentemente das diferenças de origem socioeconômica. No entanto, essa visão pode ignorar as barreiras sistêmicas e as desigualdades estruturais que impactam de maneira significativa as oportunidades de avanço para diferentes grupos. Isso levanta questões sobre como essa expectativa pode influenciar as percepções e as experiências individuais, além de destacar a importância de reconhecer e abordar as complexidades das dinâmicas de classe no ambiente educacional.

É importante para uma educação libertadora, emancipatória e crítica reconhecer que vivemos em uma sociedade de classes que se sustenta através do trabalho da maioria da população para que poucos consigam viver em seus privilégios. A consciência de classe vai

permitir que a classe trabalhadora passe a se identificar como tal, visto que na sociedade do consumo é disseminada a ideia de que os bens culturais são consumidos como mercadorias.

Adorno e Horkheimer (2006) argumentam que à medida que a realidade social se afasta da consciência cultivada, ela se submete a um processo de reificação. Isso significa que a cultura é transformada em uma mercadoria, disseminada como informação, mas sem penetrar nas mentes dos indivíduos. A cultura torna-se superficial e comercializada, perdendo seu poder transformador.

Sob as condições descritas, o pensamento perde sua profundidade e se limita à apreensão de fatos isolados. As relações conceituais são rejeitadas, pois são consideradas incômodas e inúteis. O pensamento torna-se superficial e orientado apenas para o imediatamente presente, ignorando o aspecto evolutivo e genético do pensamento (Adorno; Horkheimer, 2006).

Adorno e Horkheimer (2006) argumentam que, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura tornou-se o espírito objetivo. Isso sugere que a cultura se tornou superficial e serve aos interesses objetivos do sistema, em vez de nutrir o desenvolvimento espiritual e crítico dos indivíduos.

Assim como Adorno e Horkheimer (2006) destacam a mercantilização da cultura e bell hooks (2017) destaca a importância de confrontar o sistema de classes, a educação escolar também pode ser afetada por uma lógica mercantil. A pressão por resultados mensuráveis, a instrumentalização do conhecimento para o mercado de trabalho e a ênfase na qualificação em detrimento do pensamento crítico podem refletir a influência dessa lógica mercantil na educação desde a infância.

Para Adorno e Horkheimer (2006), na fase totalitária da dominação, a semicultura convoca charlatães provincianos da política e, em última instância, recorre ao sistema delirante. A consciência doente torna-se necessária para sustentar a absurda dominação, uma vez que os indivíduos podem ser manipulados por meio do delírio de perseguição, permitindo que perseguem os outros.

Essa ideia de que a consciência doente é necessária para sustentar a dominação pode ser relacionada ao papel da manipulação na educação. Se as instituições educacionais não promoverem uma consciência crítica, os indivíduos podem ser mais facilmente manipulados por narrativas distorcidas ou simplificadas, sem questionar as estruturas dominantes.

No contexto do racismo estrutural, a manipulação de narrativas é uma ferramenta poderosa para perpetuar estereótipos, preconceitos e desigualdades. A consciência doente referida por Adorno e Horkheimer (2006) pode ser associada à aceitação acrítica dessas

narrativas por parte dos indivíduos, que, por sua vez, contribui para a manutenção das estruturas racistas.

A semicultura ou a semiformação podem ser interpretadas como um ambiente onde as narrativas são simplificadas, distorcidas e usadas para manipular a percepção das pessoas. No contexto do racismo estrutural, essas narrativas podem se manifestar como estereótipos, generalizações e visões simplificadas que perpetuam a discriminação racial.

Nessa perspectiva, hooks (2017) discorre sobre sua prática docente na qual propõe que os alunos se tornem mais conscientes uns dos outros, conscientes de suas histórias, suas raízes, suas classes e das possibilidades de mudança real dentro da sociedade.

A autora afirma que,

> Quando os acadêmicos de classe trabalhadora ou de origem trabalhadora partilham suas perspectivas, subvertem a tendência de enfocar somente os pensamentos, as atitudes e experiências dos materialmente privilegiados. A pedagogia crítica e a pedagogia feminista são dois paradigmas de ensino alternativos que realmente deram ênfase à questão de encontrar a própria voz. Esse enfoque se revelou fundamental exatamente por ser tão evidente que os privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder a alguns alunos que a outros, concedendo mais "autoridade" a algumas vozes que a outras (hooks, 2017, p. 246).

Ao ampliar o diálogo para que as vozes da classe trabalhadora tenham destaque, a intenção é desafiar e subverter, como fala a autora, a hegemonia das perspectivas privilegiadas, proporcionando uma visão mais diversificada e representativa da sociedade. Embora Adorno, Horkheimer e bell hooks abordam temas diferentes, há pontos de conexão que revelam preocupações compartilhadas sobre poder, desigualdade e a necessidade de uma abordagem crítica da educação, o que também encontramos na filosofia de Paulo Freire.

Freire afirma que,

> [...] a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em "partejamento", ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua (Freire, 1967, p. 85-86).

Freire sugere que o educador brasileiro não deve apenas desempenhar um papel comum, mas contribuir de maneira única e significativa para a sociedade brasileira. Essa contribuição

vai além das especialidades tradicionais, como economia e sociologia, e destaca a importância da educação como uma força transformadora.

O autor destaca ainda que a necessidade de uma educação crítica, assim como hooks, Adorno e Horkheimer, que desenvolva a capacidade de questionar, analisar e avaliar os mecanismos de opressão presentes na sociedade capitalista, tornando possível que haja uma resistência a eles.

A ideia de passagem da transitividade ingênua para a transitividade crítica sugere uma mudança na forma como as pessoas interagem e se relacionam com o conhecimento. A transitividade ingênua pode ser entendida como uma aceitação passiva, enquanto a transitividade crítica implica uma participação ativa, questionadora e reflexiva no processo de aprendizagem.

Paulo Freire (1967) enfatiza a natureza crítica da educação como um instrumento poderoso para capacitar os indivíduos a compreenderem, questionarem e resistirem aos desafios da sociedade, destacando a necessidade de uma abordagem educacional reflexiva e transformadora.

Enquanto isso, bell hooks (2017) destaca a importância de desafiar o status quo nas práticas educacionais, proporcionando espaço para as vozes marginalizadas e subvertendo as hierarquias de poder presentes nas instituições acadêmicas. Essa abordagem contribui para uma educação mais inclusiva, reflexiva e autêntica.

E a crítica de Adorno e Horkheimer (2006) destaca desafios potenciais na educação escolar quando esta é influenciada por lógicas mercantis, superficialidade e instrumentalização do conhecimento. Esses elementos podem impactar negativamente a formação dos indivíduos, comprometendo a capacidade de pensar criticamente e contribuindo para a manutenção de estruturas sociais injustas.

Dessa forma, acreditamos que a educação antirracista é uma forma de educar contra esses mecanismos que propagam uma sociedade limitada e barbara, já que o racismo é uma das formas mais insidiosas e persistentes de opressão e discriminação. Ao promover a conscientização e a formação de valores e atitudes críticas, a educação pode contribuir para a construção de uma sociedade livre e emancipada.

Isso implica em não permitir que o passado de uma sociedade seja esquecido, pois caso isso ocorra, a sociedade estará destinada a repeti-lo. Identificar os fatores que levam as pessoas a cometerem atos bárbaros de discriminação, preconceito e opressão racial que perpetuam o racismo estrutural, para expô-los e despertar a consciência social sobre eles, evitando assim

uma possível regressão é um dos mecanismos apontado por Adorno (2010, 2012). Desse modo, um dos propósitos da educação, como também afirma Freire (1967), é da crítica constante sobre esses mecanismos, e pontuamos que devem começar desde a primeira infância.

Seguindo essa linha de pensamento, educar para a autorreflexão crítica na primeira infância significa proporcionar experiências e oportunidades que permitam à criança desenvolver sua capacidade de pensar criticamente sobre o mundo e sobre si mesma, estando em harmonia consigo, com o outro e com o mundo que a rodeia. Isso implica em um trabalho intencional por parte das(dos) educadoras(es), que devem criar ambientes propícios para essa reflexão, estimular a curiosidade, a criatividade e o questionamento.

Ao concentrar a atenção na primeira infância, a educação pode ajudar a formar indivíduos críticos, conscientes e engajados socialmente. Além disso, a educação para a autorreflexão crítica também contribui para a prevenção de atitudes e comportamentos violentos e discriminatórios, uma vez que a criança é estimulada a pensar sobre as relações sociais, incluindo as questões étnico-raciais, e a reconhecer a importância da diversidade e do respeito às diferenças.

Acreditamos, assim como Adorno (2010, 2012), que a desbarbarização da sociedade passa também pelo viés da educação, principalmente pela educação na infância. Isso se justifica também pelo fato de que as primeiras expressões de agressividade surgem nessa fase da vida, e a educação escolar deve trabalhar na autorregulação da criança para que ela possa amadurecer de forma saudável todos os sentimentos e emoções. Nesse sentido, é importante uma educação infantil que ajude no desenvolvimento de indivíduos capazes de compreender e enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Para se ter uma educação da infância para a autorreflexão crítica é preciso compreender o aprendizado "[...] como uma experiência que enriquece a vida em sua integridade", tendo a concepção da escola com um ambiente que constrói um "[...] espírito de estudar para aprender que se desenvolve tanto na sala como fora dela" (hook, 2019, p. 200).

O modelo de educação que visa trabalhar como apólice para desbarbarizar a sociedade tem respaldo nas lutas sociais por uma escola democrática e uma educação pública, gratuita e de qualidade que defenda a liberdade de pensar e ensinar de acordo com valores plurais presentes no contexto social e político.

Entre vários caminhos que podem e devem ser trilhados para conduzir a sociedade a reflexão crítica esta a ligação entre educação e relações étnico-raciais, ou seja, uma educação antirracista que não se abstém de discutir as variadas formas de opressão contra a pessoa negra

dentro da estrutura social. Uma prática antirracista na educação infantil deve abordar questões de poder, desigualdade e inclusão desde o início, promovendo um ambiente educacional que valorize a diversidade, respeite as diferentes origens culturais e étnicas das crianças e desconstrua estereótipos prejudiciais.

Um dos aspectos da barbárie é a ignorância, o preconceito, o sentimento de superioridade em relação aos ditos "minorias", uma educação que educa em prol da autorreflexão crítica é o precursor de uma educação que emancipa e que não objetifica as pessoas.

Pesquisas já apontam para a importância da educação das relações étnico-raciais na infância, como a de Eliane Cavalleiro, intitulada *do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* (2020), que traz uma análise sobre a percepção negativa que crianças negras têm em relação ao grupo étnico ao qual pertencem.

Segundo a autora, a pessoa negra "[...] vivendo em uma sociedade que lhe proporciona sistematicamente a interiorização da negatividade do seu grupo étnico, acaba aceitando isso como verdade e reproduzindo o mesmo comportamento e pensamentos" (Cavaleiro, 2020, p. 95). Já a relação entre indivíduos de grupos étnicos diversos possibilita a construção de um olhar crítico reflexivo e a superação do escárnio racista, de modo a criar um cenário político de resistência crítica contra o racismo e as formas de opressão, porém, segundo bell hooks (2019), esse ideal até então não fora realizado.

Para a autora, "[...] a promessa sedutora é de que esse encontro irá se opor às forças aterrorizantes do *status quo*, que tornam as identidades fixas, estáticas, uma condição de refreamento e morte" (hooks, 2019, p. 67).

Inteirando o pensamento de hooks, temos o argumento de Neusa Santos Souza que afirma que para parte das pessoas negras o ideal de humano é o branco. "O negro que ora tematizamos é aquele que nasce e sobrevive imerso numa ideologia que lhe é imposta pelo branco como ideal a ser atingido, e que endossa a luta para realizar esse modelo" (Souza, 2021, p. 65).

Nos estudos que nos debruçamos há sempre esse ponto em comum: o ideal de pessoa é o branco. E isso surge não somente nas interações entre as crianças presentes na educação infantil, mas também nas relações entre o grupo profissional pertencente às instituições, como relata Arleandra Amaral, no livro *Educação infantil e identidade étnico-racial* (2018):

> [...] devido ao papel de credibilidade ocupado pelos profissionais docentes junto às crianças pequenas, caso suas falas, posturas e gestos forem depreciativos com relação aos negros, mesmo que realizados de modo

> irrefletido e não intencional, podem contribuir para imprimir marcas de desvalorização nas crianças negras, propiciando a construção de uma identidade subalternizada (Amaral, 2018, p. 155).

Os termos utilizados pelo autor reforçam que as práticas docentes podem induzir ou reforçar a exclusão e o preconceito, assim como, a interiorização da ideia negativa referente a população negra, e impõe como ideal o branco. Ao impor o branco como ideal, a sociedade reforça os aspectos que viabilizam a barbárie social: a ignorância, o preconceito e, principalmente, o sentimento de superioridade de uma parcela da sociedade.

É por isso que compartilhamos a ideia de que a formação continuada de professoras e professores da educação infantil deve ter como pilar o pensamento, a filosofia e as contribuições de uma educação antirracista. Isso possibilitará alcançar um pensamento crítico em nossa educação, capaz de efetivamente propor mudanças no contexto do racismo estrutural. Ao incorporar princípios e práticas antirracistas, a formação continuada não apenas fortalece a compreensão dos docentes sobre as dinâmicas raciais, mas também os capacita a criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e equitativos.

Nesse sentido, alinhamo-nos à perspectiva de Paulo Freire (1967; 2011; 2016), bell hooks (2017; 2020) e Theodor Adorno (2006; 2010; 2012) sobre a necessidade de uma formação continuada que vá além da mera transmissão de conhecimentos. Acreditamos que o pensamento crítico, preconizado por Freire (1967; 2011; 2016), é essencial para instigar uma reflexão profunda sobre as dinâmicas sociais e, especialmente, sobre o impacto do racismo estrutural na educação infantil.

Ao incorporar as contribuições da educação antirracista, conforme destacado por bell hooks (2017; 2020), buscamos ir além da simples inclusão de temas raciais no currículo. Propomos uma abordagem que desconstrua o que está posto, promova a valorização da diversidade cultural e estimule a autoestima das crianças, contribuindo assim para a construção de uma consciência crítica desde os primeiros anos de vida.

A visão de Adorno e Horkheimer (2006) sobre a cultura como mercadoria e a necessidade de uma transitividade crítica na educação reforça a importância de questionar não apenas os conteúdos, mas também as estruturas que perpetuam o racismo. Compreendemos que a formação continuada deve capacitar as/os educadoras/es a enxergar além do imediato presente, estimulando uma consciência doente para os problemas sistêmicos, como o racismo estrutural.

Assim, ao adotarmos o pensamento desses teóricos, defendemos uma formação continuada que não apenas capacite os educadores na educação infantil a lidar com a

diversidade, mas que os empodere como agentes de mudança. Entendemos que, ao promover uma educação antirracista e crítica, estamos contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais justo, equitativo e transformador.

A formação continuada dos educadores na educação infantil deve ser pautada na compreensão e valorização da diversidade, incluindo a abordagem de questões raciais, étnicas, culturais, de gênero e outras formas de diversidade presente em nossa sociedade. Ao capacitá-los para atuarem de forma inclusiva e sensível às diferenças, estaremos promovendo uma educação que respeita e valoriza a pluralidade presente em nossas salas de aula.

Além da capacitação técnica, é essencial que os educadores sejam encorajados a refletir criticamente sobre as estruturas de poder e privilégio que permeiam a sociedade e, consequentemente, o ambiente educacional. Ao se tornarem agentes de mudança, os educadores poderão contribuir ativamente para a desconstrução de práticas discriminatórias e a promoção de uma cultura de respeito, igualdade e justiça social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar infantil, formal no Brasil, ganhou significativa legitimidade a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse marco histórico representou um avanço crucial ao estabelecer a obrigatoriedade do Estado em garantir o direito à educação para todas as crianças, especialmente na faixa etária de até 5 anos.

Estudos e pesquisas têm comprovado, como indicamos nos capítulos anteriores, que a educação infantil escolar formal desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Crianças que têm acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida apresentam melhor desempenho acadêmico no futuro, maior capacidade de interação social e uma base sólida para o seu desenvolvimento integral.

A partir do reconhecimento da importância da educação infantil formal na Constituição Federal de 1988, amplia-se um conjunto de normativas que compõem a legislação que rege a educação infantil em território nacional. Esse conjunto abrange leis, decretos, regimentos, resoluções, pareceres e portarias, que estabelecem diretrizes e direitos fundamentais para a educação formal das crianças.

Essas normativas buscam garantir a qualidade, a equidade e a inclusão na oferta da educação infantil, bem como promover a participação das famílias e a formação adequada dos profissionais que atuam nessa área e garantir os direitos legais das crianças. Dessa forma, a legislação se torna um pilar para a consolidação e o fortalecimento da educação infantil escolar formal no Brasil, assegurando o direito constitucional (democrático e republicano) de educação para todas as crianças.

Contudo, a garantia do direito prescrito no ordenamento jurídico não se resume à sua mera existência legal, mas à efetiva aplicação e materialização na dinâmica social. No contexto da educação infantil, a formação continuada para docentes é um exemplo emblemático dessa problemática. Apesar da previsão legal, a eficácia da norma ainda não se concretizou de forma plena no cotidiano da vida pública, o que gera desafios significativos para a promoção de práticas educacionais e cidadania efetivas, na medida em que há uma heterogeneidade de ações no âmbito do Brasil, o que significa uma variedade na aplicabilidade da lei, conforme muda entre regiões e mesmo entre Estados, no território nacional.

A formação continuada para professores e professoras da educação infantil não se restringe apenas ao aprimoramento técnico-pedagógico, mas também engloba a reflexão sobre práticas educacionais e ações de cidadania. Nesse sentido, a implementação de uma política

pública sólida e eficaz é fundamental para garantir a consolidação desse processo de formação no magistério da educação básica.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de superar obstáculos e impulsionar a efetivação da formação continuada na educação infantil. Para tanto, é imprescindível promover a articulação entre os diversos atores envolvidos, tais como gestores educacionais, instituições de ensino, órgãos governamentais e a própria comunidade escolar. Além disso, é crucial investir em recursos e estratégias que viabilizem a realização de programas de formação continuada de qualidade, alinhados às demandas e desafios contemporâneos da educação infantil, o que inclui um melhor plano de cargos e salários para esse nível de magistério.

Outro ponto relevante é o fomento à pesquisa e à produção de conhecimento no campo da formação de professores, visando à construção de práticas inovadoras e contextualizadas. A promoção de espaços de diálogo e troca de experiências também se mostra como uma estratégia eficaz para fortalecer a formação continuada, permitindo que os docentes compartilhem saberes e construam coletivamente novos caminhos para a atuação pedagógica.

Por fim, é fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valoração da formação continuada na educação infantil como um pilar essencial para a qualidade da educação. A valorização dos profissionais da educação, aliada a políticas de incentivo e reconhecimento, contribui para estimular o engajamento e o aprimoramento constante dos docentes, refletindo diretamente na promoção de práticas educacionais mais efetivas e cidadãs.

Em síntese, a efetivação da formação continuada para docentes na educação infantil demanda um esforço conjunto e contínuo, visando à superação dos desafios que ainda permeiam esse campo. Somente por meio de uma atuação integrada e comprometida será possível consolidar uma política pública eficaz e garantir que o direito à formação continuada se concretize como um elemento transformador na educação infantil escolar, evitando as práticas bárbaras.

A nossa pesquisa se propôs a analisar e pensar sobre o tema das relações étnico-raciais na formação continuada de professores da educação infantil no contexto específico do bairro Benedito Bentes, em Maceió. No contexto específico do bairro Benedito Bentes, identificou-se a necessidade de aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial, considerando a composição multicultural e multiétnica da comunidade local. Ademais, observou-se a importância de estratégias formativas que possibilitem aos professores desenvolverem competências para lidar com situações de

discriminação e preconceito, bem como para promover a autoestima e o reconhecimento da identidade das crianças negras e indígenas.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível o investimento em programas de formação continuada que incorporem discussões sobre relações étnico-raciais, proporcionando aos educadores subsídios teóricos e práticos para uma atuação mais consciente e comprometida com a promoção da equidade no ambiente escolar. Além disso, a articulação entre a escola, a família e a comunidade revela-se como um aspecto relevante para a construção de uma educação pautada no respeito à diversidade e na valorização das identidades étnicas e culturais.

Em suma, os resultados dessa pesquisa evidenciam a necessidade premente de fortalecer a formação continuada de professores e professoras da educação infantil no que concerne às relações étnico-raciais, visando à construção de ambientes educacionais mais inclusivos, igualitários e acolhedores para todas as crianças, independentemente de sua origem étnico-racial.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. *Debates em Educação*. v. 8, n. 16, 2016, p. 46-65. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p46. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385. Acesso em: 14/08/2021.

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. In. PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco. *Teoria Crítica e inconformismo*: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ALVES, Luciana; TEIXEIRA, Daniel; SANTOS, Winnie Nascimento dos. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 103, n. 264, p. 450-465, 2022. Disponível em: https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4897. Acesso em: 10 mar. 2023.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. *Educação infantil e identidade étnico-racial*. Curitiba: Appris, 2018.

ANDREWS, George Reid. *América Afro-Latina, 1800-2000*. tradução: Magda Lopes. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

ARAUJO, Débora Cristina de; DIAS, Lucimar Rosa. Vozes de crianças pretas em pesquisas e na literatura: esperançar é o verbo. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688368. Acesso em: 16 fev. 2022.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*: geral e Brasil. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. São Paulo: LTC, 2016.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, Outras pedagogias*. 2 ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BARDIN. Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2002.

BARROS, Tainara Batista; SOUZA, Rita de Cássia de; EUCLIDES, Maria Simone. O estado da arte das pesquisas sobre antirracismo na Educação Infantil (2013-2021). *Práxis Educativa*. v. 17, p. 1-18, 2022. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 5, p. 6377. 12 ago. 1971. Seção 1.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 04 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

BRASIL. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2005.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2022*: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais, Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202013000200003. Acesso em: 23 jan. 2021.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CASSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie*: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-32

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem”. In: CASSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie*: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 41-46.

CARVALHO, Daniela Melo da Silva; FRANÇA, Dalila Xavier de. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. *Revista Educação & Formação*,

v. 4, n. 12, p. 148-168, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v4i12.974. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/974. Acesso em: 2 mar. 2023.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. Estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014): história da educação de crianças e jovens negros(as). *Revista História da Educação (Online)*, v. 24, 2020, p. 1-32. Disponível em: DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/97754. Acesso em: 28 abr. 2022.

CAVALLEIRO, Eliana. *do silêncio do lar ao silêncio escolar*: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6 ed., São Paulo: Contexto, 2020.

COELHO, Ana. Repensar o campo da Educação da Infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 44, n. 3, p. 1-10, 2007. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/2230/3239. Acesso em: 18 jan. 2021.

CORREA, Bianca. Educação na primeira infância: direito público x capital humano. In: CASSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie*: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 83-90.

DARCY, Ribeiro. *O povo brasileiro*: a formação e o sentido do Brasil. 3 ed., São Paulo: Global, 2015.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In.: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil.* 7 ed. – São Paulo: Contexto, 2021, p. 84-106.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*. v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007. Acesso em: 16 jun. 2021.

DOURADO, Maira Prieto Bento. Na América decolonial: crianças ou infâncias? Uma interrogação sobre a teorização da fase inicial da vida. *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, v. 50, n. 3, p. 249-266, nov. 2019/fev. 2020. Disponível em: DOI: 10/36517/rcs.50.3.d08. Acesso em: 16 jun. 2021.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In.: LANDER, Edgardo (org). *A Colonialidade do Saber*: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Ayres: Clacso, 2005, p. 24-32.

EURICO, Márcia Campos. *Racismo na infância*. São Paulo: Cortez, 2020.

FANON, Francis. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FERNANDES, Florestan. *O significado do protesto negro*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala*: formação da família brasileira sob o regime da

economia patriarcal. 48 ed. rev. – São Paulo: Global, 2003.

FUCHS, Henri Luiz. A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala. 199 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade La Salle, Canoas, 2019.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, v. 23, n. 1, p. 183–184, 2014.

GARCIA, Vanessa Ferreira. *Educação Infantil e educação das relações étnico-raciais*: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba (SP). 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 37, 2008, p. 57-70. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006. Acesso em: 25 out. 2023.

GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitan De Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, v. 20, n. 1, p. 395–411, 2014.

GOMES, Tiago de Melo. História social e cultural afro-brasileira: uma trajetória (anos 1980-1990). In.: RIBEIRO, Gladys Sabina… [et al.] (orgs.). *Escravidão e cultura afro-brasileira*: temas e problemas em torno da obra de Robert Slenes. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016. p. 371-390.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Revista Política & Sociedade*. v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133/17537. Acesso em: 12 out. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, 2012, p. 98-109. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GRISA, Gregório Durlo; CAREGNATO, Célia Elizabete. Educação escolar e relações étnico-raciais a partir de representações dos professores. *Revista de Educação PUC–Campinas*, v. 21, n. 3, 2016, p. 271-279. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061643002. Acesso em: 7 mar. 2023

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. *Revista Brasileira De Ciências Sociais*, v. 14, n. 39, p. 103–115, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-69091999000100006. Acesso em: 13 nov. 2023.

hooks, bell. Educação democrática. In: CASSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie*: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019a. p. 199-208.

hooks, bell. *Olhares negros*: raça e representação. Tradução Stephanne Borges. São Paulo: Elefante, 2019b.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática de liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla, 2 ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. nº 14, ago 2000, p. 5-18. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002. Acesso em: 15 jan. 2021

LARROSA, Jorge. *Tremores*: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Claúdia Rodrigues Machado de. O lugar da formação docente para a educação infantil na formação do pedagogo: narrativas do estágio curricular supervisionado. In: AUTORES. *Infâncias, crianças, educação infantil*: diferentes olhares. ed. xx, local, editora, 2020, p. 191-213.

MACEIÓ. *Secretaria Municipal de Educação*. Plano Municipal de Educação 2015-2025. Maceió, 2015. Disponível em: https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/PME-MACEIO-2015-2025-FINAL.pdf . Acesso em: 09 mar 2020.

MACEIÓ. *Secretaria Municipal de Educação.* Relatório: bases referenciais para a compreensão de uma proposta de formação continuada para a rede municipal de ensino de Maceió. Maceió: Semed/PNUD/MEC, 2016. Disponível em: https://www.ecowd.inf.br/cms/img/updocs/www.projetosemedpnud.org/RelatorioCompreensaoPropostaFormacaoContinuada.pdf. Acesso em: 09 mar 2020.

MACEIÓ. *Secretaria Municipal de Educação*. Referencial curricular de Maceió para Educação Infantil. Maceió: Editora Viva, 2020.

MANACORDA, M. A. *História da Educação*: da antigüidade aos novos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude*: usos e sentidos. 4 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Rodrigo Vanderlan do. *Análise socioambiental de imagem escolar como recurso coletivo*: contribuições para a gestão pública e o desenvolvimento sustentável. 118 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas) – Centro Universitário Tiradentes, Maceió, 2019.

NÓVOA, António. *Professor se forma na escola*. Nova Escola, São Paulo, 2002.

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Alicianne Gonçalves. Do sentimento de injustiça à luta social: movimento negro, estratégias de comunicação e luta por reconhecimento no Brasil. *Revista Interamericana de Comunicação Midiática*. v. 14, n. 27, p. 38-55, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/17800/pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In.: PRIORE, Mary Del (org.) *História das crianças no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2021, p. 84-106.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. Eurosocial Report, n. 47, p. 11-18, 1993. (tradução de Maria Letícia Nascimento). Mimeo.

QVORTRUP, Jens. Childhood Matters: An Introduction. In: QVORTRUP, Jens. et. al. *Childhood Mattters - Social Theory, Practices and Politics. Aldershot*: Avebury, p. 01-24, 1994. Disponível em: https://archive.org/details/childhoodmatters0000unse/page/n5/mode/2up?view=theater. Acesso em: 05 fev. 2022.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 41, p. 17–36, 2014.

RIBEIRO, Débora; GAIA, Ronan Silva Parreira. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. Linhas Críticas, v. 27, p. 1-16, 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35968/29218. Acesso em: 22 abr 2022.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; OLIVEIRA, Fabiana Luci de; SANTOS, Fernanda Vieira da Silva. Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. *Revista de Educação PUC–Campinas*, v. 21, n. 3, 2016, p. 281-294. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061643003. Acesso em: 7 mar. 2023.

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. *Práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais em escolas do estado do Acre.* 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

SAINT-EXUPERY, Antoine. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Revista Brasileira de Fisioterapia, v. 11, n. 1, p. 83–89, 2007.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In.: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-68.

SANTIAGO, Flavio. “Não é nenê, ela é preta”: Educação Infantil e pensamento interseccional. *Educação em Revista*, v. 36, n. Educ. rev., 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698220090. Acesso em: 19 nov. 2020

SANTOS, Joedson Brito dos; VIEIRA, Emilia Peixoto; SILVA, Tarcia Regina. As políticas curriculares BNCC e BNC - formação no contexto da educação infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais. *Revista Debates em Educação*. Maceió, vol. 14, n° especial, 2022, p. 86-108. Disponível em: https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEspp86-108. Acesso em: 13 mai. 2023.

SANTOS, Joedson Brito dos; SOUZA Jr, Luiz de. Educação Infantil: 20 anos da primeira etapa da Educação Básica e os desafios do financiamento. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 12, n. 24, mai/ago de 2017. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3685/pdf. Acesso em: 13 mai. 2023.

SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo*. 14 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos).

SARTI, Flavia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Educação e Pesquisa*. v. 45, p. 1-18, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190003. Acesso em: 14 nov. 2023.

SENE, Fernanda Teodoro Mérida; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. A educação infantil nos países da américa latina: um estudo sobre a obrigatoriedade do ensino para além do Brasil. *Ensino em Re-Vista*. v. 1, n. 1, p. 317-343, 2017. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/38091. Acesso em: 07 set. 2022.

SIMÕES, Beatriz Palmeira Melo. *Marcas urbanas das mulheres residentes nos conjuntos habitacionais de interesse social prof. Paulo Bandeira, José Aprígio Vilela e Parque dos Caetés no bairro Benedito Bentes, em Maceió/AL*: “transitar na cidade é um direito nosso”. 162 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Org.). *Educação das relações étnico-raciais [recurso eletrônico]:* o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SILVA, Tarcia Regina da; SANTOS, Ernani Martins dos. A educação étnico-racial na educação infantil: reflexões sobre a prática de professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Araraquara, v. 17, n. esp 1, mar. 2022, p. 870-884. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15859. Acesso em: 21 ago 2022.

SOUZA, Yvone Costa de. Encontros e desencontros na formação docente em educação infantil: questões étnico-raciais em debate. In.: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org.). *Para pensar a docência na educação infantil.* Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019, p. 80-100.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6.ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TORRES, Isanês da Silva Cajé. Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação: o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXO

Pesquisa sobre formação continuada de professores da educação infantil

Título do Estudo: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O TEMA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Pesquisador Responsável: **doutoranda Isabel Ferreira Freitas; Orientador Profº Dr. Walter Matias Lima**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma PESQUISA QUALITATIVA. Esse tipo de pesquisa é importante porque permite considerar as condições contextuais das pessoas, incluindo suas vidas sociais, institucionais e ambientais. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los através do e-mail informado no final deste termo.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre a pesquisa qualitativa e solicitar a sua permissão para análise do questionário na tese de doutoramento intitulada "

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O TEMA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ".

O objetivo desta pesquisa é obter dados para análise de conteúdo de cunho qualitativo sobre a formação continuada de professores dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) da 6ª Região Administrativa de Maceió, no que diz respeito ao tema das relações étnico-raciais na educação infantil.

Se o(a) Sr. (a) aceitar participar o procedimento envolvido em sua participação é responder o questionário a seguir com informações sobre a sua formação e conhecimento sobre o tema.

Informamos que não será solicitado NENHUM DADO QUE POSSA IDENTIFICAR O(A) SR(A) COMO NOME, CODINOME, INICIAIS, REGISTROS INDIVIDUAIS, INFORMAÇÕES POSTAIS, NÚMEROS DE TELEFONES, ENDEREÇOS ELETRÔNICOS, FOTOGRAFIAS, FIGURAS, CARACTERISTICAS MORFOLÓGICAS (partes do corpo), e nem será divulgado nenhuma informação que possa identifica-lo na tese ou em textos resultantes desta pesquisa.

Contudo, esta pesquisa qualitativa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são: contribuir com a formação de professores e práticas pedagógicas por meio de subsídios teóricos e práticos que abordem de maneira adequada e sensível as questões étnico-raciais nos CMEI's de Maceió, bem como a promoção da diversidade étnica desde a infância; o enriquecimento curricular da educação infantil etc.

Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a realização da mesma, não haverá nenhum prejuízo.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação nesta pesquisa e o(a) Sr.(a) terá apenas o custo do uso de rede de internet por alguns minutos para responder o questionário a seguir.

Caso o(a) Sr.(a) sinta algum problema ou dano enquanto responde o questionário pode interromper sua participação, e não haverá nenhum prejuízo.

É garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Isabel Ferreira Freitas, pelo e-mail profisabeljw@gmail.com.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Li o Termo de Consetimento Livre e Esclarecido (TCLE) e concordo em participar do estudo intitulado: "RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: docência nos CMEI's da 6ª Região Administrativa de Maceió *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Li e concordo em participar da pesquisa

2. DADOS GERAIS

Dados pessoais e formação.

2. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Feminino
- ◯ Masculino
- ◯ Prefiro não informar

3. Considerando as categorias do IBGE, qual sua cor/raça? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Branca
- ◯ Preta
- ◯ Parda
- ◯ Amarela
- ◯ Inígena

4. Formação: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Ensio médio completo
- ◯ Magistério
- ◯ Cursando graduação em Pedagogia
- ◯ Graduada em Pedagogia
- ◯ Graduada em outra área
- ◯ Especialização
- ◯ Mestrado
- ◯ Doutorado

5. Caso possua graduação especifique o nome do curso, instituição e ano de conclusão? *

6. Possui pós-graduação? Caso afirmativo, especificar nome do curso, instituição e ano de conclusão: *

7. Atualmente você está realizando algum curso de formação relacionado a sua área de atuação na educação? Se sim, qual? *

8. Você já realizou algum curso de formação sobre educação das relações étnico-raciais? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

9. Há quanto tempo atua na aréa de Educação Infantil: *

10. Qual CMEI está lotada(o) - (caso seja mais de 1 marque o que está há mais tempo) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ CMEI Pres. Francisco de Paula Rodrigues Alves
- ◯ CMEI Prof. Elza Lira
- ◯ CMEI Gov. Luis Abílio de Sousa Neto
- ◯ CMEI Prof. Maria Ivone Santos de Oliveira
- ◯ CMEI José Madltton Vitor da Silva
- ◯ CMEI José Maria de Melo (CAIC)
- ◯ CMEI Profª Maria Salete da Silva
- ◯ CMEI Breno Agra
- ◯ CMEI Heloisa Marinho de Gusmão Medeiros
- ◯ CMEI Profª Maria José de Oliveira
- ◯ Escola Municipal Santo Antônio

11. Com qual turma trabalha atualmente: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Berçario
- ◯ Maternal
- ◯ 1º período
- ◯ 2º período

12. O Projeto Político Pedagógico do CMEI contempla questões étnico-raciais e, se sim, de que forma? *

SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E CONHECIMENTO SOBRE O TEMA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

13. Conhece a lei nº 10.639/2003? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

14. Você já participou de alguma formação continuada ofertada pela SEMED - MAceió ou pelo CMEI que abordou questões relacionadas as relações étnico-raciais? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, pela SEMED
- ◯ Sim, pelo CMEI
- ◯ Sim, pela SEMED e pelo CMEI
- ◯ Não

15. Caso a resposta seja afirmativa especifique o ano que fez o curso: *

16. Caso você tenha efeito formação continuada que tenha tido como tema as relações étnico-raciais na educação infantil isso impactou na sua proposta pedagógica em sala? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não fiz formação sobre o tema relações étnico-raciais

17. Em sua unidade há materiais/recursos que possibilitem o trabalho voltado a diversidade étnico-racial? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

18. Em uma escala de 1 a 5, em que 1 signfica **não ter nenhum domínio**, e 5, **domínio total**, quão confortavel você se sente para trabalhar a temática das relações étnico-raciais na escola? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nen	◯	◯	◯	◯	◯	Domínio total

19. Em uma escala de 1 a 5, em que **1 signfica nenhum interesse**, e **5, total interesse**, qual o seu interesse em conhecer e estudar mais a temática das relações étnico-raciais para poder trabalhá-la na escola? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nen	◯	◯	◯	◯	◯	Total interesse

20. O que você entende sobre o tema diversidade étnico-racial? *

Avalie sua concordância com as afirmações a seguir em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa discordância total e 5 representa concordância absoluta:

21. *"Nos últimos anos, as pessoas negras ganharam mais vantagens do que merecem."* *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	◯	◯	◯	◯	◯	Concordo totalmente

22. *"Não existe discriminação de raça, a maioria das pessoas negras é que não se esforça o bastante para conseguir melhorar de vida."* *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	◯	◯	◯	◯	◯	Concordo totalmente

23. *"As pessoas negras são as mais responsáveis pelo racismo existente na sociedade."* *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	◯	◯	◯	◯	◯	Concordo totalmente

24. *"No Brasil não existe preconceito de cor e raça e sim de classe social, então não é justo dar vantagens às pessoas negras, como cotas em universidades ou em concursos públicos."* *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	◯	◯	◯	◯	◯	Concordo totalmente

25. *"Gerações de escravidão e discriminação criaram condições que tornam mais difícil para as pessoas negras melhorarem de vida"* *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	◯	◯	◯	◯	◯	Concordo totalmente

Sobre a inserção do tema no curriculo da educação infantil avalie se você concorda ou discorda das seguintes afirmações:

26. *"A cultura negra deve ser estudada como parte do folclore do Brasil e na história da escravidão, e não como um instrumento da prática pedagógica diária."* *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	◯	◯	◯	◯	◯	Concordo totalmente

27. *"Promover o orgulho ao pertencimento racial dos alunos só vai servir para aumentar a tensão racial e criar mais preconceito."* *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	◯	◯	◯	◯	◯	Concordo totalmente

28. *"A maioria dos livros e materiais didáticos existentes hoje promovem visões estereotipadas sobre a população negra."* *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	◯	◯	◯	◯	◯	Concordo totalmente

29. *"Racismo e preconceito não deveriam ser temas para a escola e sim para os movimentos sociais."* *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	◯	◯	◯	◯	◯	Concordo totalmente

30. *"Nas reuniões pedagógicas da escola a temática racial é discutida com frequência."* *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	◯	◯	◯	◯	◯	Concordo totalmente

Avalie se você concorda ou discorda das seguintes afirmações sobre infância e relações étnico-raciais:

31. *"A criança negra é geralmente mais agressiva que a criança não negra."* *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	◯	◯	◯	◯	◯	Concordo totalmente

32. *"Afeto, elogios e atenção são dados igualmente às crianças negras e não negras pelos professores."* *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	◯	◯	◯	◯	◯	Concordo totalmente

33. *"É comum na rotina da escola situações que envolvem xingamentos, piadas e apelidos pejorativos contra crianças negras."* *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	◯	◯	◯	◯	◯	Concordo totalmente

34. *"Não existem estratégias de prevenção e combate à discriminação racial dentro da escola."* *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	◯	◯	◯	◯	◯	Concordo totalmente

Obrigada pela disponibilidade em colaborar com a pesquisa. Grande abraço!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários