

Children are not born racist: teacher training in the implementation of anti-racist education from nursery school onwards

Resumo:

Em defesa de uma educação antirracista desde a creche, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo identificar e analisar o que docentes e gestoras consideram como pressupostos para um trabalho formativo que intente efetivar práticas antirracistas no cotidiano educacional de bebês e crianças bem pequenas. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, realizada em uma creche da Rede Municipal de Educação de Santo André/SP. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se de entrevistas com professoras, gestoras e auxiliar de educação infantil e observações nos espaços da instituição e suas materialidades. Para a análise de dados, tomou-se, como base, a análise de conteúdo. O referencial teórico dialogou com a legislação sobre a temática, os estudos sociais da infância e as pedagogias decoloniais. Os resultados revelam que apesar de vinte anos da lei 10.639/03, a compreensão sobre as relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas antirracistas, sobretudo com bebês e crianças bem pequenas, ainda é superficial. Demonstram que a literatura afro-brasileira tem sido considerado um trabalho importante na construção da identidade de bebês e crianças bem pequenas. Contudo, revelam uma carência formativa, visto que, segundo denúncias das entrevistadas, faltam formações que de fato contribuam para a construção de conhecimento sobre a temática e, conseqüentemente, oportunizem ações antirracistas no cotidiano das creches, a fim de que sejam discutidas e organizadas com propriedade e de maneira mais sistemática. Nesse viés, é intrínseca a necessidade de movimentos formativos que intentem uma educação antirracista coesa e comprometida com a qualidade de atendimento a bebês e crianças bem pequenas na creche, enquanto um compromisso ético de humanização e responsabilidade social.

Palavras-chave: Creche. Infâncias Negras. Racismo. Formação Docente. Práticas Pedagógicas Antirracistas.

Abstract:

In defense of anti-racist education from day care, this article presents the results of a máster's research that aimed to identify and analyze what teachers and administrators consider as assumptions for a formative work that intends to implement anti-racist practices in the educational daily life of babies and toddlers very young children. This is exploratory research, with a qualitative approach, carried out in a day care center of the Municipal Education Network of Santo André/SP. As methodological procedures, we used interviews with teachers, managers and auxiliary of early childhood education and observations in the spaces of the institution and its materialities. For data analysis, content analysis was used as a basis. The theoretical framework dialogued with legislation on the subject social studies of childhood and decolonial pedagogies. The results reveal that despite twenty years of law 10.639/03, the understanding of ethnic-racial relations and anti-racist pedagogical practices, especially with babies and very young children, is still superficial. They demonstrate that Afro-Brazilian literature has been

1. Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Professora de Ensino Fundamental e Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Santo André, atuando como Diretora de unidade escolar. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação – GEPIDE (PPGE/USCS). E-mail: vanessafigueiredobonfante@gmail.com.

2. Doutora em Educação (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação – GEPIDE (PPGE/USCS) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire (PPGE/USCS). E-mail: martarps@uol.com.br.

considered an important work in the construction of the identity of babies and very young children. However, they reveal a lack of training, since, according to the interviewees' denunciations, there is a lack of training that actually contributes to the construction of knowledge on the subject and, consequently, provides opportunities for anti-racist actions in the daily life of day care centers, so that they are discussed and organized with care, property and systematically. In this regard, there is an intrinsic need for training movements that aim at a cohesive anti-racist education committed to the quality of care for babies and very young children in day care centers, as an ethical commitment to humanization and social responsibility.

Keywords: *nursery; black childhoods; racism; teacher training; anti-racist practices.*

1. INTRODUÇÃO

O contexto histórico brasileiro é marcado por um longo período de escravização da população negra e lamentavelmente o Brasil foi o último país a “abolir” a escravatura. Nessa ocasião, a “liberdade” veio acompanhada de ausências de bens e serviços como moradia, saúde, alimentação, emprego, renda e educação, ou seja, sem políticas que pudessem oferecer condições de garantia de necessidades básicas.

Essas faltas sem a intervenção do Estado, somadas a mais de trezentos anos de escravização, são responsáveis por desigualdades sociais que contribuíram e ainda contribuem para a marginalização da população negra, restringindo-a de perspectivas, o que desfavorece o processo de humanização dessas pessoas. Humanização que lhes foram roubadas, impedindo-as de serem mais, desumanizando-as (FREIRE, 1993).

Nessa perspectiva, falar da história do Brasil não faz sentido sem um recorte racial, ou seja, o que é conhecido enquanto organização social é atravessada pelo racismo, fundamentalmente estruturante, que marginaliza e naturaliza a ausência da população negra em espaços de poder, banalizando índices de desigualdades, mortalidade, genocídio. De acordo com as ideias de Ribeiro (2019, p. 9):

O primeiro ponto a entender é que falar de racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e a distribuição de riquezas.

Portanto, ainda diante das ideias da autora, “[...] o racismo é um sistema de opressão que nega direitos e não um

simples ato de vontade de um indivíduo” (RIBEIRO, 2019, p. 12). Essa construção social, racista, se legitima com o nocivo mito da democracia racial que, concebido por sociólogos da elite brasileira, propaga a ideia de que a relação de negros e brancos no Brasil deu-se de maneira harmoniosa, haja vista a miscigenação do país, negando de maneira cruel todas as violências desse período, principalmente os estupros de mulheres negras e indígenas.

Essa percepção romantizada do que foi processo colonial no Brasil reforça a estrutura política e histórica do racismo (ALMEIDA, 2019), que por sua vez organiza a sociedade. Tal afirmação é denominada como nada mais que um estigma, que como elucidada Cardoso (2020) resume-se na inferiorização do(a) outro(a).

Nesse contexto, sendo a educação parte da organização social, o racismo também a atravessa. E sendo a escola um lugar de apropriação de cultura e que tem como objetivo a humanização dos sujeitos, sua organização, considerando que a educação não é neutra (FREIRE, 2006), e todos os processos brutais de desumanização na sociedade em decorrência do racismo, torna impossível falar de concepção e história da educação no Brasil sem o recorte racial.

Corroborando com a ideia de Arroyo (2014) sobre o poder transformador da educação, a pesquisa em tela problematiza uma educação antirracista desde a creche, para que bebês e crianças bem pequenos possam, de fato, ter seus direitos garantidos, principalmente no que diz respeito à educação pública que abarca a diversidade.

A instituição creche em sua constituição é marcada pelo racismo à medida que nasce com o propósito social de esconder as mazelas advindas do “fim” do período escravocrata, bem como a necessidade de inserção da mulher no mercado de trabalho. Logo, esses locais eram sinônimos de atendimento a crianças negras e

pobres, uma marca histórica da constituição da creche no Brasil. Sendo assim, não é possível discuti-la sem que essa concepção seja atravessada por desigualdades raciais, regionais, sociais e etária, esta última marcada pela desvalorização das crianças em um contexto histórico, pois, como assevera Rosemberg (2012), quanto menor a idade menos a valorização atribuída no que diz respeito a investimento e qualidade do serviço prestado. Para a autora,

[...] o silenciamento sobre os bebês significa DISCRIMINAÇÃO e silenciar sobre as especificidades da creche também, pois além de acolher bebês, no Brasil, a creche não foi pensada para a produção de qualquer ser humano, mas a dos filhos recém-libertos de mães escravas (ROSEMBERG, 2012, p.17).

Parte da Educação Básica (BRASIL, 1988) a creche pública é por si só um espaço de resistência à medida que mesmo com essa carga histórica de discriminação segue no atendimento a bebês e crianças bem pequenas tendo em vista o seu desenvolvimento integral e aprendizagens, e para que isso seja possível é urgente a garantia de uma educação antirracista, em virtude das qualidades morais construídas nesse período que corresponde a primeira infância. Em outras palavras, a criança aprende desde que nasce, estabelecendo relações com o mundo que a cerca; nessa perspectiva, se, durante suas interações e brincadeiras, os bebês e as crianças pequenas forem expostas a diferentes contextos visuais, narrativos, artísticos, sociais, que não só reconheçam as diferenças, mas as celebrem, será possível construir uma sociedade que valorize o povo negro na constituição e formação do Brasil.

Nesse sentido, atentando-se para a relevância social do trabalho com bebês e crianças bem pequenas realizado na creche, a pesquisa, aqui relatada parte da seguinte pergunta orientadora: Quais os pressupostos que fundamentem, segundo as percepções de docentes e gestoras, uma prática formativa na creche que tenha como perspectiva uma educação antirracista? O objetivo geral do trabalho foi identificar e analisar o que docentes e gestoras consideram pressupostos para um trabalho formativo que intente efetivar práticas antirracistas. Quanto aos objetivos específicos: Identificar a compreensão do grupo em relação à educação para e nas relações étnico-raciais; Identificar a compreensão sobre educação antirracista; Verificar

quais ações já acontecem na creche; Identificar quais os fatores que interferem ou favorecem a efetivação de práticas antirracistas; Levantar aspectos fundamentais para um trabalho formativo para a educação antirracista.

Partimos da hipótese de que o mito da democracia racial ainda é muito presente nas instituições, o que impede que docentes possam colocar as relações étnico-raciais em suas pautas formativas, pois acreditam que as crianças atendidas na creche, por serem muito pequenas, não sofrem ou não propagam o racismo.

Na construção da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, cujo os principais objetivos são o aprimoramento de ideias e a “[...] familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2022, p.41). De acordo com a temática do presente trabalho, procurou-se escutar as educadoras e gestoras por meio de entrevistas semiestruturadas. Ao total foram entrevistadas oito participantes, sendo cinco professoras, duas gestoras e uma auxiliar de desenvolvimento infantil.³

Dado o caráter interacionista da entrevista como ferramenta metodológica, foi possível um diálogo com as participantes sobre a familiaridade com a Lei 10.639/03, as possíveis razões de não haver práticas mais efetivas acerca de uma educação antirracista e, principalmente, os pressupostos para uma formação docente possível, potente e urgente. Assim, a partilha de ideias possibilitou a compreensão de como as educadoras e gestoras, que estão à frente do trabalho pedagógico junto às crianças de 0 a 3 anos, interpretam o que seja uma educação antirracista para essa faixa etária e quais as dificuldades encontradas nesse percurso, sejam estruturais e/ou formativas.

Que possamos com este artigo, na defesa de uma educação pública de qualidade que de fato seja para todos e todas, ampliar as reflexões acerca das práticas antirracistas desde a creche como ação necessária e possível a partir de um processo formativo contínuo que possa romper com o racismo.

3. Ao longo do texto serão identificadas como: professoras (P1, P2, P3, P4 e P5); gestoras (G1 e G2) e a auxiliar de educação infantil (ADI). Considerando o lugar de fala se autodeclaram como: P1- branca; P2- parda; P3- branca; P4- negra; P5 – parda; G1 – parda; G2- branca; ADI- negra.

2. EDUCAÇÃO, RESISTÊNCIA E DIREITO: A CRECHE E CRIANÇAS NEGRAS IMPORTAM

A instituição creche, diante do seu percurso histórico, é caracterizada por nós enquanto espaço de resistência, pois para este serviço, existe a perspectiva de acolher as crianças, suas necessidades e potencialidades, dispondo do cuidar e do educar como ações indissociáveis. Crianças que até pouco tempo eram tidas como adultos em miniatura, sem que suas necessidades fossem atendidas. Crianças que neste tempo, a partir de uma educação antirracista efetiva terão a possibilidade de construção de uma identidade positiva de si desde a primeira infância, transgredindo e escrevendo outra história. Desta forma, a creche se constrói enquanto um espaço público, onde desde bem pequenas as crianças possam conhecer, reconhecer e valorizar as suas identidades.

Espaço de resistência que a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) passa a integrar a Educação Básica e mesmo sem caráter obrigatório é direito de todas as crianças. Resistência que precisa ser compreendida em sua interseccionalidade, pois a sua relevância social ainda é carregada de discriminações raciais, etárias, de gênero, regionais, que por vezes interferem em investimentos e visibilidade.

Sob a perspectiva etária e racial, destaca-se o termo utilizado na pesquisa "crianças negras importam", uma vez que historicamente a infância não era valorizada e quando chamamos atenção para o lugar das crianças negras os dados são ainda mais assustadores. Como exemplo dessa desvalorização da infância negra, o caso da criança Miguel Otávio Santana da Silva, cuja a morte representa um 1801⁴ que não acabou. Na ocasião, a mãe da criança, uma trabalhadora doméstica em um prédio de luxo em Recife, precisa leva-lo até o trabalho, devido ao fechamento das escolas pela crise sanitária da Covid 19 e ao sair para passear com o cachorro da família, seu filho que chorava a sua procura foi colocado sozinho no elevador do prédio pela patroa da mãe, chegou ao nono andar e caiu, não resistindo ao impacto da queda.

Esse triste episódio é o retrato do racismo no Brasil, onde pela cor da pele é determinado o que Arroyo (2019) denomina como vidas ameaçadas e não vivíveis. Em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que concebe a criança como um sujeito de direitos, no contexto do caso relatado e de tantas outras vidas de crianças negras mortas e negligenciadas todos os dias, é importante refletir sobre de quais crianças estamos nos referindo quando falamos em direitos?

O racismo estrutural tão incrustado nos nossos padrões de poder, de classe, gênero, de trabalho [...]. Acrescenta radicalidades antiéticas aos processos sociais, políticos, econômicos, culturais e até pedagógicos de ameaçar vidas. Os noticiários de mortes, extermínios, os corpos, a cor dos criminalizados revela que vidas ameaçadas têm cor, têm classe. Desde a Colônia, no Império e na República o poder tem cor, a etnia - povos originários, a raça - negros escravizados decretados escravizáveis, expropriados de suas terras, de sua condição humana, decretados deficientes em humanidade. Vidas ameaçadas, extermináveis. A cor do poder, da justiça persiste (ARROYO, 2019, p. 59).

No contexto da educação, Bento (2012) reflete sobre as diferenças de trato com as crianças negras e alerta que desde bem pequenas essas crianças já conseguem ter essa percepção e as consequências se dão em sentimentos de auto rejeição e negação de suas características, em razão de não se verem representadas nos diversos contextos, o que resulta em uma desumanização desses corpos.

Esse cuidado com o trato em relação aos bebês e crianças bem pequenas desde o seu nascimento, valida a concepção de que as crianças já são e não serão, ou seja, o tempo da criança é o agora e que não estão sujeitas a vir a ser, esta ideia por sua vez, reforça o conceito de democracia racial, bem como uma percepção etária de que devido a pouca idade as crianças não sofrem e/ou propagam racismo, concebendo-as como universais, desconsiderando as interseccionalidade que permeiam e atravessam as relações sociais.

Romper com a ideia de as crianças são todas iguais é trazer para reflexão o silenciamento (CAVALLEIRO, 2003) sobre o racismo na educação infantil. Ou seja, se o racismo de acordo com o contexto histórico no nosso país tem uma característica estrutural, bebês e crianças bem pequenas, conseqüentemente, são atingidas pela omissão das instituições educacionais tornando-se vítimas de um sistema opressor.

4. O período caracteriza o século de assinatura da Lei Áurea, que, em seu curto texto, proclama a liberdade de pessoas escravizadas, sem garantir as condições necessárias à moradia, alimentação, educação, trabalho e renda, o que continuou contribuindo para a desvalorização e abismo social entre negros(as) e brancos(as) e impediu a promoção da inserção de negros e negras na sociedade.

Promover uma educação para o atendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real de formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil – familiar e escolar. Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta (CAVALLEIRO, 2003, p. 38).

Portanto, apenas quando todas as crianças negras e não negras forem representadas nos espaços de educação, é que poderemos falar em direitos das crianças, ao contrário têm-se documentos que não são respeitados, refletidos e colocados em prática, ficam apenas no papel (GONÇALVES, 2016), sem políticas públicas que de fato os viabilizem.

Diante disso, enquanto educadores(as) precisamos chegar até as crianças antes do racismo, oportunizando o seu direito de construir uma identidade positiva de si e do(a) outro(a) e neste trabalho nossa aposta é a formação enquanto possibilidade e potencia para a efetivação de uma educação antirracista, considerando a percepção docente na compreensão da legislação, práticas e necessidades formativas.

Formação esta que também é atravessada pelo racismo, que precisa ser problematizada como mais uma consequência do período escravocrata (1535 – 1888), à medida que em sua concepção a escola pública foi pensada para o atendimento de negros e pobres. Desta maneira, nunca houve uma preocupação efetiva com a formação daqueles(as) que estavam à frente no processo de ensino, pois o objetivo da elite brasileira era a formação de mão de obra na intenção de manutenção das classes dominantes, que por sua vez investiam para seus(suas) filhos(as) em uma educação na qual pudessem alcançar posições de prestígio social, o que caracteriza, além do elitismo, o dualismo e seletividade da educação brasileira, ou seja, a falta de qualificação dos(as) profissionais docentes contribuía para a manutenção deste cenário.

Mesmo diante deste cenário, de falta de condições de acesso aos bens sociais para os negros e negras

e de formação para aqueles(as) que estavam à frente dos espaços de educação, os movimentos populares buscavam levar o mínimo de instrução para as pessoas ditas como minorias, porém devido as fortes repressões políticas, apenas em 1988 a educação pública passou a ser um direito de todas as pessoas e em 1996 a formação docente em caráter de nível superior se torna obrigatória.

Em um viés cronológico, a educação brasileira possui o que Arroyo (2014) denomina como lacunas intencionais de tempo, no que diz respeito ao seu percurso entre ações, retrocessos e formação docente, tornando-se ainda maiores quando a pauta é educação antirracista.

Nesse sentido, o conceito de inacabamento de Freire (2006) cabe enquanto um despertar sobre o papel da formação docente, considerando o contexto histórico do Brasil, pois traz a possibilidade de novos caminhos, na busca por uma resignificação da história que nos foi contada, uma história única (ADICH, 2019), reconhecendo processos históricos que se pautem em uma leitura social entre causas, consequências e resultados da constituição de um país que tem como cerne a escravização da população negra.

Importante reintegrar que, como reflete Nogueira (2021), não se trata de uma ação salvadora, mas o investimento na formação docente na perspectiva antirracista é um caminho possível na urgência de transformações sociais.

Em busca de transformações efetivas, a escuta das profissionais durante a pesquisa, vislumbra um caminho formativo que atinja expectativas, agregue e amplie conhecimento na construção de uma educação antirracista desde a creche.

3. “É PRECISO UMA ALDEIA INTEIRA PARA EDUCAR UMA CRIANÇA”: COMPREENDER, PRATICAR E FORMAR PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A interpretação do princípio coletivo da educação, anunciado no provérbio africano em destaque, ressalta a urgência de ações efetivas no âmbito antirracista. Uma educação que só é possível no plural envolvendo legislações, documentos, estruturas, recursos materiais, políticas públicas, práticas e conforme já anunciado, uma organização formativa que possa respaldar

os fazeres, para a transformação de realidades pedagógicas que ainda têm como base um currículo que não abrange a diversidade na prática.

Refletir sobre o caráter coletivo é tornar possível a ampliação da rede de discussão, reafirmando o que anunciava Freire (2006, p.21) de que “[...] não há docência sem discência”, ou seja, diante da crescente da temática, esperar não é uma opção, pois o tempo das crianças é o agora, e a educação antirracista não pode ser opcional, tem caráter legal e colocá-la em prática faz parte do nosso compromisso social com a educação, uma postura ética que convida profissionais da educação a repensar sobre o contexto histórico e “repensar a docência” para que “Outros Sujeitos” (ARROYO, 2014) possam ter suas histórias representadas.

Essas reflexões exigem coragem, para o enfrentamento a uma sociedade que nega a existência do racismo ao passo que exclui e marginaliza, haja vista que trazer esse debate para o chão da creche implica em quebra de paradigmas, no sentido de ressignificar as concepções construídas a partir de uma estrutura racista no que diz respeito à creche, às infâncias negras, à formação docente, às práticas e ao que de fato caracteriza uma educação antirracista.

Porém, para que o processo formativo não seja mais um pacote que chega até o chão da creche desconsiderando o que pensam as equipes docentes e gestoras que estão no contato direto com as crianças e realizando o planejamento da prática, foi preciso escutá-las, e a partir dessa escuta, foram levantadas categorias que permitiram a reflexão sobre a ação de compreender, praticar e formar para uma educação antirracista.

No que concerne à compreensão sobre a lei 10.639/03 e a educação antirracista, todas as entrevistadas afirmam conhecer, a maioria por ouvir falar; e com a evidência do assunto enquanto uma necessidade formativa da rede municipal, sabem que é uma obrigatoriedade, entretanto na ausência de um acompanhamento mais sistematizado a respeito, ainda existe o lugar da espera por ações que cheguem de forma hierárquica, para que ações, mesmo que de maneira pontual, sejam organizadas e possíveis. Durante seus depoimentos, as participantes apresentaram pontos importantes de reflexão ainda ao que tange as possibilidades de compreensão, bem como o questionamento de

uma delas sobre o que de fato seja uma educação antirracista na prática.

Tal questionamento possibilitou refletir sobre como os conceitos chegam e começam a ser difundidos no chão das instituições sem que efetivamente haja uma compreensão mais aprofundada, o que favorece as práticas superficiais e ausência de discussões que ultrapassem o senso comum e tenham como respaldo uma fundamentação teórica que ofereça base argumentativa. Sendo esta uma fragilidade que pode ser minimizada por meio da constituição da profissionalidade docente, que se caracteriza pela construção de conhecimento que, a partir do senso comum, caminhe na perspectiva de uma consciência crítica sobre a realidade.

A necessidade da constituição da profissionalidade docente é reveladora na fala de uma das participantes -P4, que confessa ter medo de falar sobre educação antirracista e lamenta não saber mais para poder colaborar e orientar não só com as crianças com as quais trabalha, mas também para que tenha argumentos e possa se respaldar quando ela mesma sofre racismo.

Essa fala reintegra a necessidade de uma educação antirracista desde a creche, em um viés de transformação de pessoas, a fim de que estas possam transformar suas realidades (FREIRE, 2006) e de uma maneira mais abrangente almejar a transformação do mundo. Desta forma, a educação antirracista deveria assumir, ou melhor, deverá ser intrínseca aos processos educativos, visto que,

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há de se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora (BRASIL, 2013, p. 19).

Nesse contexto do compromisso da educação na perspectiva antirracista, a uma das participantes – P1

reafirma a Educação Infantil como base e a importância de um trabalho consistente e coeso desde a creche, em concordância ao que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica sobre a etapa da Educação Infantil:

[...] os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação (BRASIL, 2013, p. 36).

Essa afirmação torna a compreensão de duas das participantes contraditórias P2 e P4, à medida que, durante as entrevistas, relataram situações vividas apenas com o Ensino Fundamental, o que corrobora com a concepção de crianças pequenas como vir a ser, bem como com a ideia equivocada de que devido a pouca idade os bebês e as crianças pequenas não sofrem e/ou propagam racismo. O que de acordo com uma das gestoras entrevistadas, perpassa por uma necessidade de reeducação em relação a concepções e ainda por uma necessidade de resgate da própria identidade, “[...] consigo enxergar a necessidade, mas precisei voltar e me compreender, para depois conseguir levar a discussão para o grupo” (GESTORA 2).

Assumir nossas identidades, a partir dessa compreensão que a efetivação de uma educação antirracista perpassa pela esfera individual, mas que considere a relevância coletiva, entendendo que são nas relações que nos constituímos enquanto humanidade, é um desafio.

Essa percepção da necessidade de resgate identitário foi defendida pela Professora 5 (P5) como sendo de extrema importância, ou seja, que enquanto indivíduos saibamos de onde viemos, nossas origens, para uma projeção de que sociedade queremos lutar.

Nós somos frutos disso! Eu sou uma pessoa que sou fruto disso, a minha vó era filha de negro e índio, o que chamamos de bugra. Eu sou negra! “Ah, mas você é tão branquinha, tão clarinha!” Mas eu faço parte desse inconsciente. Eu faço parte disso. Então aqui a gente procura dar referências sim do negro, do índio e também de outras etnias, trabalhar com as crianças, apresentar. Então a gente precisa tentar suscitar nas

crianças a questão do pertencimento, nós estamos em um país miscigenado, estamos em um país onde nós temos uma dívida grande com essas pessoas, com os nossos ancestrais. Nós não podemos deixar isso passar, essa história, nós não podemos deixar isso passar, precisar estar sempre valorizando (PROFESSORA 5).

Outra posição mais crítica foi apresentada pela participante mais jovem do grupo de entrevistadas - ADI, que problematiza a falta de obrigatoriedade na participação nas formações, mesmo que poucas, com a temática racial, o que é contraditório, considerando o caráter obrigatório da legislação.

Todos os depoimentos apresentados representam e/ou contextualizam o lugar de onde fala cada participante, todavia é importante a ressignificação desses lugares assumindo uma educação antirracista, com o propósito de pensar certo (FREIRE, 2006), ou seja, com um princípio dialógico entre passado, presente e futuro mostrando-se disponível a mudanças e assumindo-as enquanto um compromisso ético e coerente. O pensar certo, em consonância as ideias de Freire (2006), é a superação ingênua das práticas, refletindo sobre o fazer, o que exige criticidade, neste caso, sobre o processo histórico brasileiro.

Sobre as práticas, os resultados da pesquisa trazem possibilidades e desafios. Embora os desafios sejam maiores, enquanto possibilidades foi unânime o reconhecimento da literatura como instrumento para as discussões raciais. Mas, apesar disso, ainda existe um déficit em relação às escolhas e compra, bem como a compreensão do que seja uma narrativa que valorize a cultura negra, sem reforçar estereótipos socialmente construídos, o que só é possível no compartilhar de conhecimentos e em um processo de formação contínuo e coerente.

Ainda como possibilidades, duas participantes (ADI e P1), sinalizaram a construção da identidade como um contexto que permeia as práticas na Educação Infantil, portanto um trabalho de valorização dos corpos e suas características, permitindo que desde bem pequenas as crianças possam reconhecer seu pertencimento, sendo esse pertencimento, de acordo com Bento (2012), elemento fundamental de engajamento na luta política. Essa possibilidade de explorar as identidades também se torna um desafio à medida que as participantes trazem a dificuldade de lidar com determinadas situações trazidas pelas crianças, principalmente em relação aos cabelos das crianças, sendo as intervenções

rasas por falta de um conhecimento mais elaborado a respeito. Situação esta que nos faz refletir sobre o silenciamento problematizado por Cavalleiro (2003), “[...] ao silenciar a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo” (CAVALLEIRO, 2003, p. 100).

A exploração de músicas, brincadeiras e instrumentos musicais também são citadas como possibilidades pelas participantes e, apesar das outras diversas situações que envolvem uma rotina de creche, ainda é um desafio garantir que ações antirracistas façam parte do cotidiano e não apareçam como situações paliativas para responder a demandas externas, advindas de ações via Secretaria de Educação, segundo os relatos de quatro participantes (P1, P2, P3 e P4). Essas profissionais relatam a dificuldade de abordagem da temática diante da ausência de uma formação mais sistematizada, com isso a necessidade de ter conhecimento para uma prática mais diversa e abrangente, bem como a discussão sobre racismo apenas quando acontecem situações pontuais, o que a P4 denomina como “apagar fogo”.

Este comportamento, segundo uma participante (ADI), resulta em práticas descontextualizadas, que não se conversam, se repetem sem uma reflexão necessária sobre os fazeres, o que pode ser relacionado com conceito de Guerreiro Ramos (BARBOSA, 2006) sobre o “negro tema” não como o “negro vida”, caracterizando uma ausência de práticas que efetivamente tenham significado, não apenas para as crianças, mas como para os(as) profissionais envolvidos(as).

A lista de desafios aumenta à medida que se coloca em pauta o acesso a materiais diversificados, o que chamamos de materialidades, o contato com esses recursos possibilita às crianças, mesmo de forma mais abstrata, conhecer outras culturas. Contudo, as entrevistadas assinalam que, por vezes, esse tipo de material é custeado pelas próprias professoras, o que reflete a ausência, ou pode-se arriscar dizer falta de interesse, das políticas públicas que possam proporcionar o acesso de todas as instituições educativas a materiais de apoio enquanto ferramentas de trabalho.

Essas políticas públicas são necessárias para um caminho formativo contínuo, que possibilite embasamento teórico, o que pode minimizar os modismos pedagógicos, “[...] a gente está falando muito do brincar heurístico agora, o brincar com a natureza,

dos materiais não estruturados. É curioso né, é isso, é a gente de novo embranquecendo as narrativas. Uma coisa que é natural dos povos indígenas e africanos” (ADI). A adoção desses slogans no ambiente pedagógico também é um reflexo da necessidade de conhecer e reconhecer o que é o nosso, o que faz parte da nossa cultura, na constituição de um país que tem como base as influências dos povos originários, os povos africanos e afrodescendentes.

Além dos materiais, trazer manifestações culturais para dentro dos espaços torna-se um desafio à medida que a única referência termina sendo a capoeira, o que coloca a população negra sempre nesse lugar estereotipado à determinadas funções, fazeres, conhecimento. É importante que essa manifestação, assim como o samba, esteja nos espaços de educação, mas é preciso cuidado para que pessoas negras possam estar presentes para falar de tantas situações que envolvem a vida da sociedade como um todo, seja na educação, saúde e principalmente no viés da pesquisa, sobre a importância das instituições educacionais no combate ao racismo. Conhecer espaços de cultura no município ou fora dele é uma carência apontada pelas entrevistadas; em relação às crianças existe uma problemática estrutural de transporte e para os(as) profissionais, impedimentos burocráticos, como a falta de formação em serviço, a possibilidade de agregar esses momentos em troca dos momentos de reunião pedagógica, sendo que para essa organização já existem dias e horários pré-estabelecidos, o que facilitaria a participação.

Um exemplo discutido na pesquisa são os valores civilizatórios (TRINDADE, 2005), dentre eles circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade, oralidade, conceitos que fazem parte das rotinas permanentes na Educação Infantil e apesar disso não são conhecidos como elementos culturais e seus significados epistêmicos de acordo com as culturas dos povos originários, africanos e afrodescendentes. E não se trata de colocar os valores civilizatórios em um lugar comum, mas sim de valorizar e sulear (SANTOS, 2012) as nossas referências, fazendo-as dialogar e assim construir outro paradigma de conhecimento, valorizando o território brasileiro, sua intelectualidade e sua cultura.

Entre desafios e possibilidades é possível identificar a necessidade de mudança de postura, diminuindo a distância entre o que se fala e o que se faz (FREIRE,

2006), essa mudança precisa permear todos os fazeres do cotidiano, não é suficiente apenas cartazes com a presença de crianças negras, é preciso valorizar e respeitar suas características, fazendo com que estas se sintam pertencentes nas relações sociais. Para a efetivação dessas mudanças, a professora 2 destaca as discussões sobre o como fazer, pois, segundo ela, sabem da obrigatoriedade da legislação, estão se apropriando da compreensão sobre o porque, mas ainda tem uma lacuna sobre o como, principalmente no atendimento à faixa etária da creche.

Existe um processo crescente das discussões sobre as relações étnico-raciais, contudo, não há tempo para a espera, essas mudanças são urgentes e imediatas, para tanto o investimento nos processos formativos é um caminho possível, provocando um despertar para a necessidade de conhecer as origens dos conceitos que fazem parte do cotidiano das instituições, a fim de que se possam nomear os fazeres no viés histórico, ancestral e de valorização de cultura. Trata-se, portanto, de um desafio que vislumbra uma educação que, de fato, seja um direito, na qual as práticas antirracistas se configurem como a utopia docente, cada vez mais presente. Essa utopia, de acordo com Freitas (2010, p.680), se faz necessária para que a "[...] prática educativa se realize como enfrentamento ao contexto atual", de ações pontuais e ainda com muitos desafios.

No que diz respeito às necessidades formativas, os resultados da pesquisa evidenciam, esse foi um ponto unânime entre as participantes, a ausência de processos de formação sobre a temática racial que tenham continuidade, e quando ocorrem são pontuais e não trazem abrangência e respaldos práticos de como fazer, principalmente quando se trata de crianças tão pequenas. Salientam que são necessárias a visão teórica e a fundamentação dos processos, que existe o "o que", que são as legislações e a determinação de uma educação antirracista, "o porquê", considerando todo o processo histórico no nosso país, porém ainda falta o "como", como colocar tudo isso em prática.

Essas lacunas formativas denunciadas pelas participantes podem ser interpretadas como falta de interesse do poder público, considerando o histórico de desvalorização da escola pública e, em consequência, a formação adequada aos(as) seus/suas profissionais, visto que a formação inicial dos(as) profissionais de educação ainda não dá conta da complexidade dessas

discussões, como também pelo fato de muitos(as) docentes já terem concluído esse percurso em períodos em que a discussão sobre o racismo ainda não era uma pauta social abrangente.

As formações, de acordo com as participantes, foram caracterizadas na pesquisa como possibilidades macro e micro. Macro, sendo esta, envolvendo uma organização mais sistematizada das secretarias de educação, a fim de oportunizar que todas as pessoas envolvidas nos processos educativos pudessem ter a oportunidade de participação, considerando que a maneira como recebemos essas informações e construímos nosso conhecimento têm relação direta com as nossas experiências de vida e o lugar que ocupamos nesse contexto, ou seja, ter um(a) interlocutor(a) pode interferir de maneira significativa na relação com as discussões.

Ainda em relação a essas organizações em caráter de rede, a Professora 2, destaca a formação em serviço como primordial, um investimento necessário, pois quando se trata de formações fora do horário de trabalho, a participação torna facultativa e não atinge o objetivo de formação continuada e institucional.

Considerando que a educação antirracista não pode ser uma opção, no sentido das formações micro, as reuniões pedagógicas semanais são espaços essenciais nessa construção formativa e que poderiam ser aproveitados mais efetivamente, bem como desburocratizar esses momentos também seria um caminho, visto que, como denuncia a Professora 3, por vezes, acontecem formações sobre a temática racial, porém não é permitida a troca pelas reuniões semanais, o que se torna um dificultador, tendo em vista a jornada semanal de 60h de boa parcela dos(as) profissionais da educação.

Diante desses pontos, as participantes consideram os momentos de reunião pedagógica semanal como uma estratégia potente de formação, o que determina o caráter individual e coletivo das formações. Individual que perpassa pelas experiências e coletivo que reafirma a responsabilidade com o espaço público, o atendimento as exigências legais e a oferta de educação de qualidade para todos e todas.

Se existe uma temática que é obrigatória, se precisamos formar e as pessoas podem escolher em se formar ou não, é preciso usar esse espaço para a formação dessas pessoas. Trazer pessoas

negras então. Os projetos precisam ser tocados por pessoas negras. Na faculdade que eu estou fazendo mesmo, tinha uma matéria sobre o ensino da cultura africana e afro-brasileira e o professor era branco. Então é uma coisa engraçada... assim, se a gente está falando da temática racial e sobre garantir a equidade das pessoas negras racializadas, indígenas, enfim no mundo, como faremos isso se a pessoa não está representada nem no próprio projeto? Então acho que a primeira coisa é pensar o projeto com esses profissionais. E trazer para a formação dos nossos profissionais essas pessoas. E se a RPS é um momento de formação, porque não trazer essas questões para esse momento? (ADI)

Sendo a formação em serviço um pressuposto formativo, enquanto conteúdos necessários para esses encontros as participantes destacam: apresentação e discussão da lei 10.639/03 na perspectiva das práticas; aquisição de materiais de apoio como livros e brinquedos; ampliação de repertório cultural como visitas a museus, centros culturais; a abordagem da temática racial com as famílias; assumir o espaço público como um espaço de todos e todas; fortalecimento das equipes gestoras, visto que na ausência de ações sistematizadas do poder público, a orientação sobre o trabalho passa pelo encorajamento e incentivo às ações por este segmento; mudanças de vocabulário de acordo com o tempo histórico de desconstruções de um racismo perverso. Nesse contexto é possível afirmar que assim como o corpo é um instrumento político, a comunicação também assume um posicionamento ideológico na forma que se fala, como fala e a quem se fala, o que deve se desdobrar em problematizações e reflexões.

Ainda sobre conteúdos necessários, o empoderamento dos(as) docentes se torna um instrumento para uma prática antirracista mais segura e potente, porém não é possível esperar que todos(as) os(as) profissionais estejam prontos(as), até porque, como conceitua Freire (2006), somos inacabados e sempre teremos o que aprender. Essa propriedade nas ações virá com as experiências do cotidiano e as trocas formativas, elas precisam ser agora, levando em conta que "[...] o racismo que incide sobre a vida das pessoas negras afeta de forma contundente as crianças negras. Nega a essas crianças não só o direito de viver no presente uma infância digna como também lhes anuncia um futuro incerto e inseguro" (GOMES, 2019, p. 1016).

Essa postura de ressignificação das ações vai ao encontro da práxis enquanto uma exigência de ação-

reflexão-ação (FREIRE, 2006), reconhecendo nosso papel na educação e, inclusive, a nossa responsabilidade social na atuação em espaços públicos. Diante dessa responsabilidade, cabe ao poder público em uma perspectiva macro viabilizar os momentos de diálogos e escuta, para que em esfera micro esses diálogos de desdobrassem em ações efetivas de combate ao racismo.

O tempo histórico nos exige uma leitura de mundo diversa e diante de todo o exposto defendemos a formação docente como um caminho possível, necessário e potente. Desse modo, legitima-se a escuta dessas profissionais, que estão na ação cotidiana com as crianças e, por vezes, também são vítimas de uma sociedade que nega e, conseqüentemente, por meio de suas estruturas históricas, ainda propaga o racismo de maneira perversa na constituição das identidades de meninos negros e meninas negras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto histórico brasileiro é marcado pelo longo período de escravização da população negra, o que contribuiu e contribui para desigualdades sociais que marginalizam e desfavorecem o processo de humanização dessas pessoas. Nesse viés falar da história do Brasil não faz sentido sem o recorte racial, pois o que conhecemos enquanto organização social é permeada pelo racismo e sendo a educação parte fundamental da vida em sociedade é atravessada por ele.

A creche, enquanto espaço de resistência na luta pela garantia dos direitos da criança, tem um compromisso não apenas técnico, mas também ético, estético e político na construção de uma sociedade antirracista. Para tanto, a efetivação de práticas antirracistas implica investir na formação docente, reafirmando a responsabilidade social com o serviço público de qualidade e a busca por romper com o racismo que oprime e nega essas existências. Considerando a percepção docente na compreensão da legislação, práticas e necessidades formativas, a creche pode ser entendida como um alicerce de uma mudança tão necessária e urgente.

Diante dos resultados da pesquisa em tela, é legítimo afirmar que a compreensão acerca do que seja uma educação antirracista ainda é marcada por muitas

dúvidas e questionamentos, tendo em vista que refletir sobre a constituição do nosso país exige refletir também sobre quem somos, o lugar que ocupamos e o presente e futuro que desejamos enquanto humanidade, considerando toda a perversidade e consequências advindas do período escravocrata.

No que diz respeito às práticas, os desafios para sua efetivação se dão pela ausência de continuidade nas discussões, o que prejudica a apropriação sobre a temática e torna as ações pontuais e sem significado, pois não dialogam com o cotidiano. A falta de recursos como livros, brinquedos e outras materialidades denuncia o pouco investimento do poder público nessa temática, fazendo com que as docentes usem recursos próprios para que, minimamente, as crianças tenham acesso a outras culturas e as conheçam.

Enquanto necessidades formativas destaca-se a continuidade como um princípio, seguido da necessidade de ampliação de repertório pertinente ao modo de se trabalhar tal temática com bebês e crianças bem pequenas. Sendo a formação em serviço um caminho possível para atingir o alcance necessário diante da urgência de práticas que efetivamente atendam os princípios de uma educação antirracista desde a creche.

As ações que compreenderam os resultados da pesquisa refletem a educação antirracista em sua pluralidade, não só no que diz respeito à diversidade, mas, sobretudo, da necessidade de envolvimento de diferentes setores e segmentos. Enquanto educadores(as) temos uma responsabilidade social com a educação pública de qualidade, entretanto, sem o envolvimento efetivo do poder público em relação a oportunizar e investir nessas ações, as mesmas se tornam pontuais e não atingem o objetivo de rompimento com o racismo.

Os processos formativos tão urgentes e necessários assumem um papel transgressor, à medida que possibilitam a efetivação de práticas que se caracterizam libertadoras e emancipatórias para que a história única, contada até então, seja desnuda e possibilite transformações sociais.

Desta forma, toda a aldeia precisa ressignificar os olhares para a educação antirracista em especial no território da creche, para que desde bem pequenas todas as crianças, em especial as negras, possam ter os seus direitos garantidos, principalmente no que diz respeito a ser quem são sem estereótipos que as marginalizem e as neguem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Vidas ameaçadas**. Exigências-respostas Éticas da Educação e da Docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BARBOSA, Muryatan Santana. Guerreiro Ramos: o personalismo negro. **Tempo social** – Revista de Sociologia da USP. São Paulo, v.18, n. 2, 218 p. 217-228, nov. 2006.
- BENTO. Maria Aparecida da Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO. Maria Aparecida da Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade Epistemológica. In: STRECK, Danilo K.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.
- FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1015 – 1044, jul./set. 2019.
- GONÇALVES, Gisele. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. **Reunião Científica da ANPED-Educação**: movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR. Curitiba, 24 a 27 de junho, 2016.
- NOGUERA, Renato. Letramento Racial crítico no contexto da Lei 10.639/03. **Youtube**, mar./2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/MargensClinicas/videos/16%C2%AA-live-de-aquilombamento-nas-margens/629915375019786/> Acesso em 15 jan.2022.
- RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa. Epistemologia do Sul. **YouTube**, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=URgYgH2NvZM>. Acesso em: Acesso em 16 jan. 2022.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil. *In: Valores Afro-brasileiros na Educação*. Boletim 22, 2005. p. 30-35.

ZITKOSKI, Jaime José. Pensar Certo. *In: STRECK, Danilo K.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org). Dicionário Paulo Freire*. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica. 2010.