

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE
MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE DAS
POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

DIONICE NASCIMENTO OLIVEIRA FREIRE

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA
REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE
DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS**

DIONICE NASCIMENTO OLIVEIRA FREIRE

Sob a Orientação da Professora
Ana Maria Marques Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

F866f Freire, Dionice Nascimento Oliveira, 1983-
Formação docente na Educação Infantil da Rede
Municipal do Rio de Janeiro: uma análise das políticas
da educação das relações étnico-raciais / Dionice
Nascimento Oliveira Freire. - Seropédica; Nova Iguaçu,
2023.
103 f.: il.
Orientadora: Ana Maria Marques Santos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2023.
1. Educação Relações étnico-raciais. 2. Educação
infantil. 3. Formação de professores. I. Santos, Ana
Maria Marques, 1964-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 216 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.013927/2023-37

Seropédica-RJ, 10 de março de 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DIONICE NASCIMENTO OLIVEIRA FREIRE

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23/02/2023

Membros da banca:

ANA MARIA MARQUES SANTOS. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

LUCILIA AUGUSTA LINO. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

MARIA DA CONCEICAO CALMON ARRUDA. Dra. FIOCRUZ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 10/03/2023 22:34)

ANA MARIA MARQUES SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1545891

(Assinado digitalmente em 11/03/2023 08:42)

MARIA DA CONCEIÇÃO CALMON ARRUDA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 784.851.697-00

(Assinado digitalmente em 11/03/2023 17:38)

LUCILIA AUGUSTA LINO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 582.372.167-68

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **216**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **10/03/2023** e o
código de verificação: **9bb28996de**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus ancestrais, especialmente meu querido pai, memórias e histórias que me constituíram, nem o tempo, tampouco a morte pode aplacar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho e acompanharam essa trajetória, em especial:

À minha mãe, Maria Rita, pela força e coragem ensinadas diariamente na criação de suas filhas;

Às minhas irmãs, Maricida e Lidiane, fontes de inspiração, amigas e torcedoras incondicionais;

Ao meu esposo, meu amigo, que se dedicou ao meu cuidado durante esse processo;

À minha família, especialmente às mulheres pelo exemplo de força e amor;

Às minhas diretoras e amigas, pela parceria diária e por compartilhar a luta por uma educação pública de qualidade;

Ao professor Felipe Rocha pela partilha e direcionamentos para enriquecimento desta pesquisa;

À UFRRJ, pela oportunidade de compartilhar conhecimentos ao longo dos anos do mestrado;

À Ana Maria Marques, minha orientadora, que compartilhou seus saberes de forma afetuosa, respeitosa. Obrigada por me incentivar e acreditar em mim. É um orgulho ser sua orientanda;

Às professoras e crianças da Rede Municipal que passaram pela minha vida e me inspiraram e motivaram ser uma professora cada vez melhor.

Muito obrigada!

Resumo

FREIRE, Dionice Nascimento Oliveira. **Formação docente na Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro: uma análise das políticas da educação das relações étnico-raciais**. 2023. 103p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

Este trabalho teve por objetivo analisar os elementos formativos destinados aos profissionais de educação infantil da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tendo como foco a apreciação das formações em serviço, por meio das Jornadas Pedagógicas, e à luz das discussões teóricas na perspectiva de uma educação antirracista. O objetivo da pesquisa, portanto, foi analisar os elementos formativos enquanto espaço para a formação dos profissionais que atuam com a Educação Infantil para que tratem as relações étnico-raciais. Deste modo, apresentam-se como objetivos específicos descrever os elementos formativos que compõem as Jornadas, compreender as concepções explicitadas dos gestores no que tange às políticas de educação infantil e as relações étnico-raciais, bem como compreender o papel da formação do professor nesse processo. As escolas, compreendidas como uma instância social, têm a responsabilidade de repensar seu projeto pedagógico com vistas à formação de cidadãos que respeitem e valorizem a diversidade presente na sociedade brasileira. Neste sentido, é de suma importância que se invista na formação inicial e continuada dos profissionais docentes a fim de que eles possam se apropriar ou reapropriar de conhecimentos para transformação de sua prática. O enfoque da pesquisa buscou a reflexão sobre a educação para as relações étnico-raciais e a educação infantil, apresentou um breve histórico da educação infantil no contexto nacional e local, assim como o processo de transição deste segmento da educação básica entre as Secretarias de Educação e Assistência Social, fazendo assim parte do nosso caminho teórico-metodológico, e a criação das políticas formativas para os profissionais atuantes em creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) na referida rede de ensino. A pesquisa se ancorou sobre o tripé educação das relações étnico-raciais, formação de professores e educação infantil, dessa maneira, optamos por dialogar com autoras(es) que se aproximam desses campos teóricos. Como referencial, consideram-se as contribuições de Paulo Freire e perspectiva da educação libertadora, e a educação em uma perspectiva decolonial sob os estudos de Catherine Walsh. Dialogamos com produções de Mary Del Priore para tratar as infâncias brasileiras, espera-se que tais estudos nos subsidiem apontando contribuições. A fim de buscar respostas à problemática, a pesquisa estruturou-se a partir da perspectiva qualitativa e, para a coleta de dados, utilizou a entrevista semiestruturada destinada aos gerentes da educação infantil que ocuparam o cargo nos últimos dez anos, bem como a análise das Jornadas Pedagógicas. A partir da triangulação dos dados coletados fizemos a análise a fim de buscar respostas às problemáticas elencadas. Percebemos os avanços nas pesquisas no campo da educação infantil e das relações étnico-raciais, temos um arcabouço teórico que tem sido aumentado nos últimos anos, as pesquisas têm apontado a importância de tratarmos das questões raciais no segmento da educação infantil. Para tal, é de suma importância que os profissionais que atendem à primeira infância tenham um conhecimento potente sobre culturas plurais, tenham uma visão aguçada e sensível para a problemática étnico-racial no Brasil e no mundo e incorporem estes conhecimentos para uma transformação da práxis pedagógica.

Palavras-chaves: Formação de professores; Educação infantil; Educação Relações étnico-raciais.

Abstract

FREIRE, Dionice Nascimento Oliveira. **Teacher training in Early Childhood Education in the Municipal Network of Rio de Janeiro: an analysis of education policies on ethnic-racial relations**. 2023. 103p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

The objective of this work was to analyze the training elements intended for early childhood education professionals from the Municipal Education Network of Rio de Janeiro, focusing on the appreciation of in-service training, through the Pedagogical Journeys, and in the light of theoretical discussions from the perspective of an anti-racist education. The objective of the research, therefore, was to analyze the formative elements as a space for the formation of professionals who work with Early Childhood Education so that they deal with ethnic-racial relations. In this way, the specific objectives are to describe the formative elements that make up the Journeys, to understand the explicit conceptions of the managers with regard to early childhood education policies and ethnic-racial relations, as well as to understand the role of teacher education in this process. . Schools, understood as a social instance, have the responsibility to rethink their pedagogical project with a view to forming citizens who respect and value the diversity present in Brazilian society. In this sense, it is extremely important to invest in the initial and continuing training of teaching professionals so that they can appropriate or re-appropriate knowledge to transform their practice. The focus of the research sought to reflect on education for ethnic-racial relations and early childhood education, presenting a brief history of early childhood education in the national and local context, as well as the transition process of this segment of basic education between the Departments of Education and Social Assistance, thus forming part of our theoretical-methodological path, and the creation of training policies for professionals working in day care centers and Child Development Spaces (EDI) in the aforementioned teaching network. The research was anchored on the tripod education of ethnic-racial relations, teacher training and early childhood education, thus, we chose to dialogue with author(s) who approach these theoretical fields. As a reference, Paulo Freire's contributions and perspective of liberating education are considered, and education in a decolonial perspective under the studies of Catherine Walsh. We dialogue with Mary Del Priore's productions to deal with Brazilian childhoods, it is hoped that such studies will subsidize us by pointing out contributions. In order to seek answers to the problem, the research was structured from a qualitative perspective and, for data collection, it used the semi-structured interview destined to the managers of early childhood education who occupied the position in the last ten years, as well as the analysis of the Pedagogical Days. From the triangulation of the collected data, we performed the analysis in order to seek answers to the listed problems. We noticed advances in research in the field of early childhood education and ethnic-racial relations, we have a theoretical framework that has been increased in recent years, research has pointed to the importance of dealing with racial issues in the segment of early childhood education. To this end, it is of paramount importance that professionals who provide early childhood care have a powerful knowledge of plural cultures, have a keen and sensitive view of ethnic-racial issues in Brazil and in the world, and incorporate this knowledge for a transformation of pedagogical practice.

Keywords: Teacher training; Child education; Ethnic-racial relations.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AEI – Agente de Educação Infantil

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Centro de Estudos

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EDI – Espaço de Desenvolvimento Infantil

EI – Educação Infantil

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

GEI – Gerência de Educação Infantil

JPEI – Jornada Pedagógica de Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PA – Professor Articulador

PAEI – Professor Adjunto de Educação Infantil

PEI – Professor de Educação Infantil

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SMDS – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

SME – Secretaria Municipal de Educação

UE – Unidade Escolar

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

OIT – Organização Internacional do Trabalho

SUMÁRIO

POR UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA E À FORMAÇÃO: CONFLUÊNCIAS	11
1. PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	19
2. INFÂNCIAS, A EDUCAÇÃO INFANTIL E O HISTÓRICO DA EXCLUSÃO	29
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONTEXTO HISTÓRICO LOCAL.....	42
3. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	50
3.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS DESAFIOS INERENTES AO RACISMO	56
4. ANÁLISES E COMPREENSÕES DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: JPEI'S COMO PROCESSOS FORMATIVOS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.	61
CONSIDERAÇÕES EM CAMINHO	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
ANEXO 1	101
ANEXO II.....	102
APÊNDICE I	103

POR UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA E À FORMAÇÃO: confluências

Que beleza é sentir a natureza. Ter certeza pra onde vai e de onde vem. Que beleza é lhe dá pureza. E sem medo distinguir o mal e o bem. Que beleza é saber seu nome, sua origem, seu passado e se futuro. Que beleza é conhecer o desencanto... (MAIA, 1975)

Esta dissertação se propôs analisar os elementos formativos presentes nas políticas públicas destinadas aos professores e profissionais que atuam com a Educação Infantil, considerado o espaço formativo e as relações étnico-raciais. É importante salientar que o desenvolvimento desse projeto se deu em um período pandêmico pela COVID 19, o que impactou o período de realização desse mestrado e da pesquisa, trazendo como desafio o ensino remoto.

Delimitou, como objeto de pesquisa e como ponto focal, a apreciação das formações em serviço para os profissionais de educação infantil do Município do Rio de Janeiro – RJ, a saber, inicialmente, considerar a criação dos Centros de Estudos (CE), e seu desdobramento e aprofundamento, nas Jornadas Pedagógicas de Educação Infantil (JPEI).

O intento central é considerar, na formação docente, a inclusão dos elementos de promoção da igualdade e cidadania correlacionadas com as áreas de conhecimento aplicadas à educação infantil. Neste sentido, indaga-se se há a presença/ausência da educação para as relações étnico-raciais nas formações docentes do segmento educação infantil do Município do Rio de Janeiro. Uma vez existente, de que forma se dá essa abordagem, e em que medida vem afetando esses profissionais para a efetividade do trabalho pedagógico junto às crianças?

Deste modo, e mais especificamente, buscamos: Descrever os elementos formativos que compõem as Jornadas Pedagógicas, para profissionais da educação infantil no município do Rio de Janeiro e sua correlação com suas origens – o Centro de Estudos; Compreender as concepções explicitadas pelos gestores, antigos e atuais, das políticas de educação infantil em tratar das questões étnico-raciais; Compreender o papel da formação do professor e dos profissionais da educação, junto aos processos de educação das relações étnico-raciais.

A escolha de entrecruzar os processos formativos e o campo das relações étnico-raciais na referida Rede de ensino se deu por diversos fatores, dentre eles, a trajetória desta pesquisadora como professora de educação infantil lotada na oitava Coordenadoria Regional de Educação, situada na zona oeste do município do Rio de Janeiro. Os caminhos trilhados ao longo de minha trajetória docente corroboraram para que eu compreendesse a importância em ser uma professora-pesquisadora que procurou alinhar a prática docente ao conhecimento acadêmico, buscando uma práxis que visa à autonomia e à liberdade.

O olhar mais atento para as relações étnico-raciais na educação e na sociedade surgiu a partir de minhas inquietações e provocações recebidas no meu percurso formativo, que levaram à busca por conhecimento e compreensão de tais dinâmicas de forças relacionais, quase sempre injustas, estabelecidas socialmente.

Tornou-se impossível estar nesse lugar de professora-pesquisadora, imersa nos estudos das relações étnico-raciais e nas práticas e práxis do fazer docente na EI, sem pensar meu próprio lugar, sem olhar no espelho, sem reconhecer o pacto da branquitude¹ e o próprio racismo brasileiro. Partindo dessa premissa, penso que uma breve narrativa de minha vivência enquanto mulher branca (ou fenotipicamente assemelhada ao branco), oriunda de uma família de origem baiana e majoritariamente negra, muito pode contextualizar sobre a diversidade étnico-racial brasileira, privilégio branco e postura antirracista.

Posto isso, foi no contexto familiar que pude, primeiramente, perceber a diversidade e as diferenças e compreender as nuances do racismo e o quanto isto interfere nas subjetividades das pessoas negras e não negras. Foi crescendo entre meus avós, pai, irmãs e outros familiares que pude apreender, por exemplos, práticas em que o sistema racista tenta incutir no negro um lugar de subalternidade e no branco o privilégio de alçar lugares sociais de prestígio.

¹ Os estudos sobre branquitude marcam uma nova direção nos estudos étnico-raciais, uma vez que objetivam “abordar as dimensões do que podemos nomear como branquitude, ou seja, traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento” (BENTO, 2002). A branquitude caracterizada como um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade. Branquitude como preservação de hierarquias raciais, como pacto entre iguais. (BENTO, 2002.)

Dessa forma, percebemos o branco como modelo universal de humanidade e os grupos raciais não brancos, portanto, encarados como não tão humanos (BENTO, 2002, p. 5).

Em minha família, os mais novos cresceram ouvindo das tias mais velhas que era necessário buscar relacionamentos afetivos com pessoas não negras a fim de “clarear a família”. Diante desse dito popular e das dificuldades de ser negro no Brasil, muitos familiares buscavam agenciamentos com pessoas de fenótipos brancos na tentativa de transpor esse lugar social tão estigmatizado. Tal tentativa de branqueamento da família traz, em seu bojo, o processo inventado e mantido pela elite branca brasileira de ser referência e manter sua supremacia em todas as esferas sociais.

O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2002, p. 6).

Quando criança, observava o ritual das mulheres da minha família alisando seus cabelos com “pentes quentes”, processamento químico etc. e, em alguns momentos, durante esse ritual, ouvia que meu cabelo era fácil de pentear, bonito, liso. Esse discurso demonstrava e reforçava que, em minhas características, supostamente, residia um padrão de beleza como referencial. Vivemos em uma sociedade na qual é predominante a visão negativa, discriminatória e preconceituosa em relação a qualquer característica que se assemelha ao negro, e essa construção histórica, alicerçada no racismo, reforça a identificação positiva do branco como padrão a ser seguido.

Minha família compreendia bem que o sistema racista diz quem é bonito ou não, quem deve ser amado ou não, quais lugares sociais são destinados aos brancos, aos grupos raciais não brancos e, por isso, era tão importante “clarear” a família. À medida que eu crescia, ia percebendo esses códigos e, com o tempo, começava a compreender o privilégio da branquitude. Recordo-me do incômodo gerado quando presenciava condutas de cunho racistas, como, por exemplo, evitar chamar as crianças negras do meu núcleo familiar para as festas sob alegação de que eram mal educadas e agressivas; evidenciar a suposta beleza dos mais embranquecidos da família, comparando com o outro negro; a

multiplicidade dessas formas de tratamento negativos destinados às pessoas que eram tão próximas a mim transportou-me para um lugar de questionamento da branquitude e de suas mazelas; com isso, havia apenas uma escolha que era o compromisso de combate e enfrentamento do racismo.

Dessa maneira, esse contexto familiar pode ter sido terra fértil e de resistência para questionar meu lugar social e meus possíveis privilégios. Tal contexto suscitou incômodos, inquietações; entendo que foi um campo profícuo para germinação do que hoje podemos chamar de ensaio de um pensamento antirracista. Porém, essa reflexão só se efetivou após a entrada na graduação.

A partir de meu ingresso no curso de graduação em pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, no ano de dois mil e seis, adentrei na educação e nos espaços escolares e ali comecei a observar as relações socialmente construídas sob pilares raciais. Percebi a presença nociva do racismo nas escolas em que estagiava, por vezes de forma sutil, como também perceptível, observava as relações entre as crianças, os afetos que insistiam em ser direcionados para crianças brancas, os discursos de alguns docentes que reforçavam estereótipos de crianças negras como indisciplinadas, rebeldes etc.

Com algumas observações oriundas dos estágios em algumas escolas públicas e privadas, sentia um incômodo cada vez mais latente, mas ainda não encontrava no ambiente acadêmico um espaço de reflexão e debates voltado para esta problemática. No entanto, no final da graduação, ingressei no grupo de pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (Afrosin²), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde permaneci entre os anos de 2008 até 2010, a partir das reflexões fomentadas naquele grupo, enveredei neste campo teórico. Durante o tempo em que estive como membro desse grupo de pesquisa, participei de formações, debates, estudos das relações étnico-raciais, bem como

² AFROSIN (Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias) é um grupo de pesquisas que defende o pluralismo racial, a afirmação das diferenças, o combate do racismo através de múltiplas formas e em várias esferas, buscando contribuir para que os fenótipos de todas as populações que compõem a sociedade brasileira estejam no mesmo patamar social, político, ético-moral, estético e afetivo. AFROSIN pretende através de suas cinco linhas de pesquisa incentivar, promover, desenvolver, divulgar e implementar investigações e parcerias com outros setores da sociedade com o objetivo de promover equidade étnico-racial. AFROSIN integra o Laboratório de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UFRRJ, reúne um grupo de pessoas de várias instituições interessadas em desenvolver pesquisas nas áreas de Ciências Humanas, reunindo UFRRJ, UERJ e UFF.

inicie minha pesquisa de conclusão de curso intitulada “Estudantes de licenciatura do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ e a percepção da Lei 10639/03”, no ano de dois mil e dez, sob orientação do professor Dr. Renato Nogueira.

Em uma busca constante em aprofundar meu conhecimento nesse campo teórico, ingressei no ano de dois mil e onze, no curso de especialização em Educação e Relações Étnico-raciais na instituição Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), onde pesquisei a “Prática Docente sob a Perspectiva da Lei 10.639/2003”. A temática esteve sempre presente em minhas trajetórias pessoal, suscitando inquietações e incômodos; acadêmica, trazendo a dimensão da reflexão, bem como a profissional, já que, enquanto professora de educação infantil, compreendia que precisava olhar para essa etapa da educação básica com muito cuidado e compromisso com uma educação plural, de valorização e respeito à diversidade presente na sala de aula em que atuava.

Por entender a importância de o trabalho docente ser uma caminhada conjunta, de compartilhamento de saberes, havia para mim a necessidade de partilhar, aprofundar o debate. Nesse sentido, acreditava nas interlocuções com meus pares na educação infantil para trocas de experiências, para o aperfeiçoamento da minha prática, para caminhar coletivamente no sentido de buscar parceria nesse trabalho que por vezes se torna uma trajetória solitária.

Contudo, nem sempre era possível o diálogo com meus pares, percebia certa apatia com a temática; em alguns momentos observava enraizadas nas práticas docentes a naturalização de estereótipos, a perpetuação da ordem social vigente, a reprodução de práticas pedagógicas alinhadas ao racismo e valorização de uma pedagogia monocultural, sob uma perspectiva branca e eurocentrada. Em diversos momentos ouvi docentes dizendo que não era um assunto pertinente à educação infantil, pois que ali lidamos com crianças bem pequenas que não percebiam as diferenças, não faziam acepção de pessoas.

Nesses debates, feitos por vezes em conselhos de classe, ou em conversas informais na sala dos professores, buscava problematizar o lugar da educação infantil mediante o enfrentamento do racismo, esse movimento de diálogo era deslegitimado pelos docentes, que reafirmavam a ausência do racismo em escolas de educação infantil.

Essa dificuldade em compreender que a escola também é um dos espaços de operação do racismo pode reforçar a manutenção dele. A pesquisadora Eliane Cavallero (2018), em seu livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar” nos ajuda a pensar essa questão, a teórica questiona a importância da temática étnico-racial para a educação infantil.

Então, o que significa ser uma criança negra ou branca na relação social que se realiza na escola? E, nela, o que a criança pode aprender sobre si própria e sobre os outros a sua volta? Não seria demasiado supor que a ausência desse tema no planejamento escolar impede a promoção de boas relações étnicas. O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimo de desigual e inferior (CAVALLERO, 2018, p. 20).

A partir da promulgação da Lei n. 10.639³, há dezoito anos, tivemos a inserção e obrigatoriedade de conteúdos relativos à história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica. Há estudos que buscaram compreender entraves e possibilidades para a implementação de uma educação voltada para as relações étnico-raciais dentro dos espaços escolares. Debruçando-nos sobre pesquisas inspiradas no estado da arte, que serão apresentadas mais adiante, percebemos que, apesar das crescentes produções acadêmicas nas duas últimas décadas sobre a educação para as relações étnico-raciais, inicialmente, não havia muitos estudos dirigidos à educação infantil.

No curso *Latu Sensu*, na área das relações étnico-raciais, de que participei como discente, não faziam parte da grade curricular disciplinas voltadas para a educação infantil, apesar de já atuar nesse segmento da educação e, mesmo expressando meu interesse em pesquisar nessa etapa da educação básica, não havia professores com interesses acadêmicos nessa área.

Compreender a educação infantil como uma etapa da educação básica é importante para problematizarmos as questões étnico-raciais; é imperativo aos profissionais de educação infantil serem agentes difusores da valorização da

³ Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera Lei n. 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.

diversidade, que prezem por uma educação inclusiva, para que a passagem dessas crianças pela educação infantil seja marcada por experiências positivas.

O entendimento da problemática étnica no cotidiano da educação infantil é condição *sine qua non* para se pensar um projeto novo de educação que nos possibilite o desenvolvimento e a inserção social dos futuros cidadãos da nação brasileira, desenvolvendo neles um pensamento menos comprometido com a visão dicotômica de inferioridade/ superioridade dos grupos étnicos. A possibilidade de as crianças receberem uma educação de fato igualitária, desde os primeiros anos escolares, representa um dever dos profissionais da escola, pois as crianças dessa faixa etária ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor... 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 (CAVALLERO, 2018, p. 37-38).

Enquanto educadores necessitamos nos perceber na malha reprodutiva de estereótipos e de preconceitos, para encontrar um ponto de partida necessário a uma mudança. É dever de todos os educadores lutar por uma educação equânime e inclusiva.

Em meu caminho como professora da educação básica, preocupada com uma educação que estivesse na esteira antirracista, desconfiava que era necessário um olhar mais atento para a trajetória do professor, para a sua prática cotidiana do chão da escola, ali poderia haver indícios de suas concepções.

Dessa maneira, compreendia também que a formação inicial e as formações continuadas que esse profissional pode acessar ao longo de sua vida docente poderiam influenciar as reflexões suscitadas. Se o professor tivesse a compreensão da problemática racial no Brasil, poderia ampliar seu repertório teórico e ser encorajado para um trabalho consistente das relações étnico-raciais na primeira infância. Nesse sentido, o atendimento ao papel social e acadêmico da pesquisa trilharia seu fim primeiro, a formação de uma sociedade de forma qualificada, autônoma e equânime.

Assim caminhando, esta dissertação se organiza e se apresenta com a seguinte estrutura: a introdução, que tece aproximações da pesquisa passando pelas trajetórias pessoais e formativas desta pesquisadora, bem como trazendo os aspectos basilares da temática desta pesquisa; o primeiro capítulo; que

buscou abordar os percursos teóricos e metodológicos deste trabalho; um segundo capítulo que guardou os elementos de resgate do contexto histórico da educação infantil, numa perspectiva regional, nacional e internacional, para nortear reflexões sobre como se deu a criação desse segmento e sua expansão em território nacional, e os processos de exclusão de crianças, especialmente as negras, no que tange ao acesso às escolas infantis; um terceiro capítulo, que tratou a educação e as relações étnico-raciais, o racismo como um dos entraves para uma educação equânime e inclusiva; e um quarto capítulo, que trouxe, em si, a apresentação e análise das JPEI's. A pesquisa contou, ainda, com as considerações finais, referência, anexos e apêndice.

1. PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Investigar é bem mais do que encontrar respostas para os problemas, investigar é colocar problemas aos problemas ingenuamente ou preguiçosamente julgados resolvidos, investigar é criar problema às fórmulas prontas-a-consumir, é criar mecanismos sempre cada vez mais profundos e rigorosos no sentido de analisar a realidade social Para além das formas e das fórmulas crédulas e superficiais pelas quais julgamos ter resolvido o problema ou os problemas de análise. (SERRA,2013, pensador e pesquisador Moçambicano)

A fim de explorar as políticas públicas e os elementos formativos voltados para os profissionais da educação infantil no município do Rio de Janeiro – RJ, buscamos identificar a temática através das pesquisas publicadas na área e cujas produções de conhecimento tratem a identidade étnico-racial enquanto ferramenta para promoção da igualdade. Dessa forma, empreendemos uma análise da formação dos profissionais como elemento de relevância para instrumentalizar a educação infantil, a fim de promover uma educação inclusiva e transformadora. Para além, discute-se a importância formativa em oferta de conhecimentos e recursos pedagógicos que vão além da visão estrita sobre determinada área, explorando assim, a visão crítica e multifacetada das relações sociais.

Isso implica, sobretudo, em influenciar o processo de reconhecimento dos direitos a igualdade e pluralismo, enquanto garantias fundamentais do indivíduo que refletem na adoção de medidas pedagógicas, a fim de integrar as manifestações sociais, para promover a inclusão.

Assim, torna-se relevante pensar a educação enquanto elemento essencial para construção de valores igualitários na sociedade, refletindo, assim, no papel desempenhado pelo professor, em razão do espaço em que ocupa, para reafirmar a importância da identidade dos povos inseridos na cultura, história e relações do povo brasileiro.

Minayo (2011, p. 17) nos indica que a pesquisa “alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. Nesse sentido, este trabalho busca colaborar com o debate de maneira a compartilhar conhecimentos que funcionem não só para a comunidade dos profissionais da educação, enquanto vetores da educação das relações étnico-raciais, como também de toda

sociedade, uma vez que essa experimenta o estabelecimento prático das relações sociais.

A presente pesquisa utiliza o método de investigação qualitativo para uma abordagem que exige um estudo criterioso e cuidadoso do objeto de pesquisa, considerando o contexto no qual está inserido. De acordo com Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ele se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21-22).

O objetivo da pesquisa, portanto, é de analisar os elementos formativos enquanto espaço para a formação dos profissionais que atuam com a Educação Infantil para que tratem as relações étnico-raciais.

Desse modo, apresentam-se como objetivos específicos:

- Descrever os elementos formativos que compõem as Jornadas Pedagógicas para profissionais da educação infantil no município do Rio de Janeiro.
- Compreender as concepções explicitadas dos gestores, antigos e atuais, das políticas de educação infantil em tratar das questões étnico-raciais.
- Compreender o papel da formação do professor no processo de educação das relações étnico-raciais.

Para o alcance dos objetivos desta pesquisa em educação, de cunho qualitativo, compreendemos como necessário o aporte e a conceituação de uma educação libertária em Freire e cujos caminhos trilhados recorreram a diferentes instrumentos para sua coleta combinada dos dados.

O caminho teórico-metodológico feito até então ajudou a situar melhor a pesquisa no campo. Nesse sentido, o estudo foi ganhando novos contornos, trazendo novas inquietações e, ao mesmo tempo, resgatando as iniciais. Também reforçou a necessidade de aplicar recortes temporais, reorganizar as propostas frente ao desafio em pesquisar em meio a uma pandemia mundial.

Apoiada sobre o tripé educação das relações étnico-raciais, formação de professores e infância, nesta pesquisa optamos por dialogar com autores e autoras que se aproximam desses campos teóricos.

Dessa forma, utilizaremos como referenciais teóricos o pensador Paulo Freire e a perspectiva da educação libertária e a formação docente; Mary Del Priore, através do livro organizado História das crianças no Brasil, para dialogar sob o olhar das infâncias brasileiras; Catherine Walsh (2009) para refletirmos a educação em uma perspectiva decolonial⁴, e outros teóricos que pesquisam as categorias que serão aqui estudadas, no intuito de que tal aporte teórico nos subsidie apontando contribuições para a problemática levantada.

A formação continuada compreende os processos que envolvem o aperfeiçoamento profissional do docente com vistas à atualização teórica. De acordo com Nóvoa

A formação continuada tem entre outros objetivos, o de propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessária para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se essas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia a dia (NÓVOA, 1995, p. 15).

A formação docente voltada para as relações étnico-raciais constitui uma política que necessita de modificações para além das políticas formativas motivadas apenas por um fim, o cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Não obstante, sua concepção precisa estar alinhada em um processo formativo que provoque os educadores a (re)pensar, de forma permanente, para qual projeto de sociedade querem formar os cidadãos que passam pelas escolas.

Para Dias (2012, p. 282), a importância da atuação sobre a formação dos professores é fundamental para gerar respostas ao problema do racismo na escola. Dessa forma, os profissionais que atuam na primeira infância demandam

⁴ A construção teórica sobre a noção de Pedagogia Decolonial envolve uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva. Neste sentido, é uma pedagogia que aponta para uma educação Decolonial moldada em ideias e ações para um desmonte dos constructos de que alguns conhecimentos que são considerados como válidos e outros que não são; viabilizar saberes outros (CRUZ, 2021, p. 78).

espaços formativos para a reflexão e problematização de suas práticas em sala junto às crianças pequenas.

Provocada pelos estudos em torno da pedagogia decolonial e à luz dessa teoria, nesta pesquisa buscamos travar um diálogo para pensar os possíveis caminhos para a construção de modos “outros” de viver, de poder e de saber uma pedagogia que implica

(...) em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 24).

Catherine Walsh é uma pensadora essencial para refletirmos sobre a formação docente e as possíveis fragilidades no percurso formativo com possibilidades balizadas na pedagogia decolonial como ponto de partida. Essa perspectiva traz em seu bojo a capacidade dos educadores agirem de forma insurgente para o exercício de uma educação plural.

Nesse sentido, é necessário adotar uma nova prática que incorpore aos currículos da educação conhecimentos que foram subalternizados, dos povos silenciados no processo de colonialidade, esquivando-se da cosmovisão etnocêntrica, europeia e estadunidense.

O caminho metodológico escolhido inicialmente foi de realizar um levantamento exploratório de pesquisas, inspirado no estado da arte, nas plataformas acadêmicas digitais. O que orientou a escolha pelas plataformas acadêmicas Scielo, CAPES e BDTD foi por constituírem um grande compilado de produções com um nível de complexidade maior, com uma diversidade de pesquisas e por serem ferramentas de pesquisa muito utilizadas no meio acadêmico. O recorte recai em produções em língua portuguesa apenas com o uso de descritores para refinar o levantamento realizado entre os anos de 2003, onde foi promulgada a Lei n. 10.639/2003, até o ano de 2021.

O seguinte passo foi a entrada no campo através de pesquisas de dados em sites oficiais da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, seguido de conversas

com professores da Rede que atuam na Secretaria Municipal de Educação para obter informações do campo, e uma entrevista exploratória.

Nessa fase do estudo, foi realizada uma entrevista semiestruturada **(Apêndice I)** com a então responsável pela Gerência de Educação Infantil – GEI. A professora entrevistada autorizou a publicização da entrevista, que compôs a primeira entrada no campo, de forma remota, através da plataforma digital *Microsoft Teams*, realizada em setembro de 2021 com duração de cerca de 2 horas.

Nessa entrevista foram identificados elementos importantes para situar, temporalmente, a educação infantil do município, bem como todo o processo de transição e consolidação desta etapa da educação básica entre as secretarias de assistência social e educação, a criação de cargos para atuação nas creches e EDI e o desenhar das primeiras iniciativas de formação por parte da GEI direcionadas aos novos profissionais.

Observaram-se, também, nessa entrevista, possíveis lacunas no que tange à abordagem da temática étnico-racial, pois a professora nos apresentou dados de poucas abordagens sobre o tema em jornada pedagógica e sinalizou documentos norteadores da educação infantil que apontam a temática sob um enfoque genérico.

A partir das pistas e indícios que emergiram na entrevista inicial, foi possível estabelecer critérios para o mapeamento e análise de cada Jornada Pedagógica – JPEI, estabelecendo um recorte temporal entre os anos de dois mil e dez (2010) até o ano de dois mil e vinte um (2021), o que corresponde da primeira edição até a última, contemplando um total de doze JPEI's, de modo a identificar a presença/ausência da abordagem da temática das relações étnico-raciais em seus conteúdos.

Carlos Ginzburg é um teórico italiano do campo da história e da antropologia, um dos principais nomes da Microhistória⁵, com diversas publicações de textos e livros, com uma metodologia inovadora de pesquisa baseada no aprofundamento da vida de um indivíduo ou de uma comunidade para revelar detalhes de uma época. Com uma abordagem minuciosa e

⁵Gênero historiográfico que reduz a escala de observação e dá notoriedade a fatos relevantes que são ignorados dentro de um contexto construído de forma generalizadora, além de utilizar como recurso documental uma série de fontes que não era considerada pela história tradicional.

sofisticada, a história cultural tal como concebida pelo historiador se interessa pelo detalhe e pelo contexto, pelas micro e pelas macro questões.

A abordagem metodológica do paradigma indiciário, na perspectiva proposta por Carlo Ginzburg, contribui para a análise das narrativas na entrevista exploratória iniciada através da entrada no campo da pesquisa. O paradigma indiciário emergiu nas ciências humanas no século XIX.

Em sentido lato, pode-se dizer que o paradigma indiciário não se baseia nas características mais vistosas da situação pesquisada, porém atenta em indícios, às vezes imperceptíveis, em sintomas, em signos pictóricos, em pormenores, em dados marginais e em pistas (GINZBURG, 1989, p.12). O paradigma indiciário emergiu nas ciências humanas.

Prosseguimos na análise dos dados coletados e dos documentos norteadores da prefeitura direcionados à etapa da educação infantil, bem como as referências nacionais, e de diretrizes da Educação Infantil.

O foco inicial da pesquisa delimita a análise de dois elementos formativos da educação infantil do município do Rio de Janeiro, os CE's e as JPEI's. No entanto, com a entrada no campo da pesquisa e a partir dos indícios observados durante a entrevista com a então Gerente de Educação Infantil, foi constatada a perda de acesso aos dados das propostas pedagógicas de cada CE. Percebemos que muitos desses dados também foram perdidos devido às descontinuidades de governo, já ficando aqui como elemento de análise, as políticas de governo em detrimento das políticas públicas de Estado.

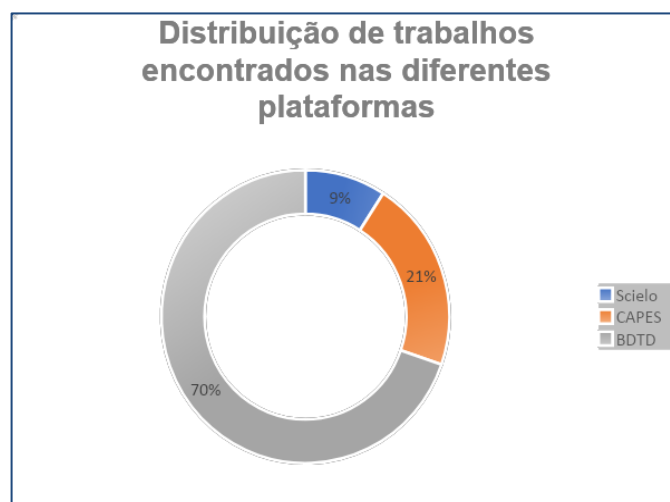
Em conversas com professores que integram a Secretaria Municipal de Educação – SME e o contato com uma dissertação de mestrado que se debruçou na pesquisa dos CE's do segmento ensino fundamental (OLIVEIRA, 2012), bem como na própria entrevista com a então gerente da GEI, pôde-se constatar que as orientações para a efetivação dos CE eram enviadas por e-mail para as Unidades Escolares e que, por vezes, ficava a cargo dessas UE utilizar esse tempo de estudo de forma autônoma e de acordo com a necessidade e demanda local. Dessa forma, para assegurar o acesso a dados que me permitissem o desenvolvimento da pesquisa, optamos por um recorte que tivesse as JPEI como objeto deste estudo.

A fim de responder à problemática desta pesquisa, inicialmente, foram realizados estudos exploratórios e levantamentos bibliográficos em diálogo com o estudo sobre o estado da arte

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p.2)

Dessa maneira, o diálogo desse estudo posto em interlocução com artigos, teses e dissertações produzidas na interface “relações étnico-raciais, formação de professores e educação infantil” – **descritores**, entre os anos de dois mil e três (2003) a dois mil e vinte e um (2021), apoiaram o aprofundamento de área. Perfez-se o caminho através de três plataformas acadêmicas, a saber Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tal escolha se deu para otimização da investigação e por ser plataformas de bom alcance em nível nacional, assim como, por ter a possibilidade de refinar a busca através de filtros. Segue um gráfico demonstrativo desse levantamento.

Gráfico 1 – Distribuição de trabalhos encontrados nas diferentes plataformas



Fonte: a autora

A partir da busca de três palavras-chaves, descritoras, acima citadas, foram aplicados filtros por área de concentração e área de conhecimento perfazendo um total de 46 produções acadêmicas, das quais, chegamos a 9 artigos, 30 dissertações e 7 teses que apresentavam certa proximidade ao tema desta pesquisa. Debruçando-me sobre esses trabalhos, foi feita uma leitura dos resumos das obras a fim de encontrar similitudes com minha pesquisa; nesse sentido, algumas produções dialogam em certa medida como pode-se ver através da tabela abaixo.

Tabela 1 – Trabalhos encontrados que dialogam ou não com a pesquisa.

<i>Plataforma</i>	<i>Total de produções acadêmicas</i>	<i>Não dialogam</i>	<i>Dialogam em certa medida</i>
<i>SCIELO</i>	9	6	3
<i>CAPES</i>	16	6	9
<i>BDTD</i>	21	19	2

Fonte: a autora

A totalizante de produções acadêmicas encontradas de certa maneira tinha pontos em diálogos com esta pesquisa, apesar de haver poucos trabalhos

que contemplassem os três descritores utilizados para o levantamento exploratório, algumas produções encontradas trouxeram pontos de diálogos, seja no que tange a um ou dois descritores associados.

Dentre os trabalhos encontrados, na garimpagem inicial, fizemos uma breve referência às produções acadêmicas que comportam pontos mais próximos a esta pesquisa. O artigo de Coelho (2018) apresenta o percurso da literatura especializada sobre a temática formação de professores e relações étnico-raciais, no período de 2003 a 2014, tendo feito um mapeamento de teses, dissertações e artigos produzidos em revistas qualificadas entre A1 e B5. O trabalho acadêmico foi importante no sentido de compilar trabalhos voltados para o campo das relações étnico-raciais e formação docente, demonstrando em seus registros não haver referências neste estudo para o segmento da educação infantil, o que pode sugerir possíveis lacunas nas produções (COELHO, 2018).

Em sua tese de doutorado “No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo” de Dias (2007), apresenta-se como principal objetivo a compreensão dos modos pelos quais educadoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada de professores, cujo enfoque era o combate ao racismo. Para a realização da pesquisa, Dias (2007) analisou as iniciativas desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul e de Campinas-SP, tal estudo tem certa proximidade com o tema desta pesquisa, no sentido de abordar atravessamentos de um determinado curso de formação continuada voltado para professores de educação infantil.

No estudo, há a conclusão de que as professoras envolvidas na referida pesquisa percebem a discriminação no cotidiano de suas escolas, por isso elas ressaltam a necessidade de oportunidades institucionais nas quais possam discutir e estudar o tema. Ainda em suas considerações finais, Dias (2007) relata a segurança que as professoras disseram ter obtido após passarem por cursos de formação voltados para as relações étnico-raciais, onde puderam dominar alguns conceitos e conhecimentos colaborando para formularem respostas às manifestações de racismo na escola (DIAS, 2007).

A dissertação de mestrado de Alves (2018) intitulada “A educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras” traz no estudo questionamentos acerca das

percepções das professoras de creche sobre as implicações e desdobramentos de cursos ofertados no município de Campinas-SP, que tratam das relações étnico-raciais para a sua formação e prática pedagógica

Apesar de haver outros trabalhos que, em certa medida, dialogam com a temática pesquisada, os acima citados são os mais próximos. Percebeu-se também, nesse levantamento exploratório, a escassez de trabalhos acadêmicos que se debruçaram sobre o tema das relações étnico-raciais, infância e formação docente, no processo desta pesquisa pudemos perceber uma crescente produção acadêmica nos últimos anos, mas ainda não significativa.

Dessa forma, esta dissertação apresenta em si um certo ineditismo, apesar da temática racial e da EI serem temas recorrentes e, nesse sentido, apresenta relevância social e acadêmica, já que, ainda é válido salientar, não há produções acadêmicas voltadas a pesquisar as Jornadas Pedagógicas de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

2. INFÂNCIAS, A EDUCAÇÃO INFANTIL E O HISTÓRICO DA EXCLUSÃO

O escopo central deste capítulo é de resgatar o contexto histórico da educação infantil, do conceito de infância construído e partir de diálogos entre o presente e o passado, numa perspectiva regional e global, para nortear reflexões sobre como se deu a criação desse segmento e sua expansão em território nacional, bem como pensar os processos de exclusão de crianças, especialmente as negras, no que tange ao acesso às escolas infantis.

A legislação educacional brasileira atual define a educação infantil como direito da criança a partir de seu nascimento, de tal modo, a criança pequena é concebida como sujeito de direitos. Este direito social de acesso à educação em creches e pré-escolas tem a sua garantia na Constituição de 1988 com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado para com a Educação (BRASIL, DCNEI, 2009).

A educação infantil, de acordo com a LDB nº 9.394/1996, é definida como primeira etapa da educação básica e é um direito social garantido por meio de legislações específicas, fruto de lutas de diversos setores, como os movimentos sociais (BRASIL, 1996).

Contemporaneamente, a infância ganhou um lugar de destaque social, o que nem sempre foi dessa forma. O conceito de criança e infância foi mudando ao longo dos tempos, tendo em vista o momento político, social e histórico. Não havia a valorização da criança como indivíduo, nem o conceito de infância que temos nos dias de hoje. Nesse sentido, Lisboa (2015, p.11) afirma que,

[...] em cada época, se exprime um modo distinto do que é ser criança, a ideia sobre a infância se caracteriza de diversas maneiras. Em vista disso, busca-se compreender, numa perspectiva histórica, as concepções de infância, com o intento de propiciar uma reflexão acerca das diferentes construções elaboradas ao longo do tempo.

A historiadora Mary Del Priore traz importantes reflexões no livro em que organizou *História das Crianças no Brasil*. A teórica recorre a historiografia para abordar o lugar que a criança ocupa hoje na sociedade brasileira e como se deu a passagem do anonimato para a condição de cidadãos de direitos e deveres. Nesse sentido, compreendemos como fundamental pensar as infâncias sob o viés nacional, trazendo as especificidades regionais.

Ora essa quase onipresença infantil nos obriga, pois, a algumas questões. Terá sido sempre assim? O lugar da criança na sociedade brasileira terá sido sempre o mesmo? Como terá ela passado do anonimato para a condição de cidadão com direitos e deveres aparentemente reconhecidos? Numa sociedade desigual e marcada por transformações culturais, teremos recepcionado, ao longo do tempo, nossas crianças da mesma forma? Sempre choramos do mesmo jeito a sua perda? O que diferencia as crianças de hoje daquelas que as antecederam no passado? Mas há, também, questões mais contundentes: por que somos insensíveis às crianças que mendigam nos sinais? Por que as altas taxas de mortalidade infantil, que agora começam a decrescer, pouco nos interessam? Essas respostas, entre tantas outras, só a história pode dar. Não será a primeira vez que o saudável exercício de "olhar para trás" ajudará a iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade. (DEL PRIORE, 2021, p. 8)

Pensar as questões acerca das representações sobre a vida ideal para as crianças, descritos em documentos e pelas organizações internacionais, é refletir de modo crítico sobre as discrepâncias entre o mundo ideal escrito e o mundo real vivido por cada criança espalhada pelo mundo. Sabemos que não somente no Brasil, mas no restante do mundo, muitas crianças são vítimas do trabalho infantil, exploração sexual, tráfico humano, tráfico de drogas, e tantas outras barbáries.

Esse cenário pode ser expresso através de dados obtidos⁶ em pesquisas, onde podemos contextualizar os números de crianças em situação de trabalho infantil, por exemplo. De acordo com a OIT e UNICEF, cerca de 160 milhões de crianças em todo o mundo estão sendo submetidas ao trabalho infantil, cerca de 28% dessas crianças não têm acesso à escola. A situação do Brasil é semelhante à verificada globalmente; de acordo com dados da Pnad Contínua 2019, 1,758 milhão de crianças e adolescentes estavam em situação de trabalho infantil no Brasil antes da pandemia. Desses, 706 mil vivenciavam as piores formas de trabalho infantil. É importante salientar que desse total em trabalho infantil 66,1% eram pretos ou pardos.

Seguindo nessa linha, Del Priore discute a dicotomia da sociedade brasileira colonial no que tange a senhores e escravos e trabalho infantil.

⁶Dados obtidos através de <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/trabalho-infantil-aumenta-pela-primeira-vez-em-duas-decadas-e-atinge-um-total-de-160-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-no-mundo>. Acesso em 30/12/2022.

Dos escravos desembarcados no mercado do Valongo, no Rio de Janeiro do início do século XIX, 4% eram crianças. Destas, apenas um terço sobrevivia até os 10 anos. A partir dos quatro anos, muitas delas já trabalhavam com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum. Aos doze anos o valor de mercado dessas crianças já tinha dobrado. E por quê? Pois considerava-se que seu adestramento já estava concluído e nas listas dos inventários já apareciam com sua designação estabelecida: Chico "roça", João "pastor", Ana "mucama", transformados em pequenas e precoces máquinas de trabalho. Com a abolição da escravidão, as crianças e adolescentes moradores de antigas senzalas, continuaram a trabalhar nas fazendas de cana de Pernambuco. Tinham mesma idade de seus avós quando esses começaram: entre sete e quatorze anos. (DEL PRIORE, 2021, p. 12)

Ao longo do período Republicano, crianças continuaram sendo expostas a situações de trabalho infantil, miserabilidade e falta de políticas de Estado voltada para a formação escolar. A República seguiu empurrando a criança para fora da escola, na direção do trabalho nas lavouras, alegando que ela era “o melhor imigrante”. (DEL PRIORE, 2021)

Com o fim do período escravocrata e início do crescimento urbano, essas crianças encheram as ruas das cidades. Conhecidos como “pivetes” ou denominados como “vagabundos”, estavam pelas ruas buscando meios para sua sobrevivência enquanto sofriam com a ausência de um Estado compromissado com a sua educação.

Del Priore (2021) tece uma abordagem entre a incipiente industrialização e a mão de obra infantil no trabalho fabril. Segundo a historiadora, a partir do final do século XIX, com a entrada de imigrantes em solo brasileiro, crianças tornaram-se “substitutos mais baratos do trabalho escravo”, trabalhando por 11 horas em frente às máquinas de tecelagem.

Percebemos que ao longo da história brasileira as crianças estiveram vulneráveis e expostas às mazelas decorrentes da pobreza e falta de escolarização. Essa não é uma peculiaridade histórica somente de nosso país, contudo, a realidade da nossa sociedade foi de crianças transformadas precocemente em gente grande, a história da criança foi feita à sombra do adulto.

De acordo com Del Priore, “foi a voz dos adultos que registrou, ou calou sobre a existência dos pequenos” (2021), no Brasil, foi entre os adultos que essas crianças dobraram-se a violências etc.

O que restou da voz dos pequenos? O desenho das fardas com que lutaram contra o inimigo, carregando pólvora para as canhoneiras brasileiras na Guerra do Paraguai; as fotografias tiradas quando da passagem de um "photographo" pelas extensas fazendas de café; o registro de suas brincadeiras severamente punidas entre as máquinas de tecelagem; as fugas da Febem. Não há, contudo, dúvida de que muitas vezes o "não registrado" mal-estar das crianças ante os adultos obrigou os últimos a repensar suas relações de responsabilidade para com a infância, originando uma nova consciência sobre os pequenos, que se não é hoje generalizada, já mobiliza grande parcela da população brasileira. (DEL PRIORE, 2021, p. 14)

Através do breve resgate da história da criança brasileira podemos seguir em um movimento de reflexão sobre como as crianças são concebidas em nossa sociedade atual e como é tratada a infância nesse contexto.

As concepções de infância e criança, atualmente, trazem de forma explícita a criança como pessoa de direito, como cidadã inserida em uma sociedade. Contudo, tais concepções foram construídas ao longo da história, e, em cada época, esse modo de pensar a criança e a infância foi compreendido de acordo com o contexto social. Documentos contemporâneos trazem luz ao debate sobre o olhar reflexivo acerca do papel da infância e das crianças em nossa sociedade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) adotam as seguintes definições para criança,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

A Constituinte de 1988, em seu artigo 227, reconhece a criança como sujeito de direito, através de seu texto podemos afirmar que a infância é uma categoria social de proteção.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Constituição Federal, 1988)

De acordo com o Estatuto da criança e adolescente (ECA), considera-se criança o indivíduo com doze anos de idade incompletos, esta lei dispõe sobre a

proteção integral à criança e adolescente reafirmando essas duas categorias como pessoas de direito a gozarem de todos os demais direitos fundamentais à pessoa humana: direito à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e a convivência familiar e comunidade (BRASIL, 2008, p. 14).

A educação institucionalizada para crianças pequenas de zero a seis anos de idade fora denominada por vários nomes, no entanto, a partir da Constituição e da LDB, cunhou-se a designação educação infantil para referenciar o atendimento em creches para crianças de zero a três anos de idade, e pré-escola para crianças de quatro e cinco anos de idade.

Atualmente, a educação voltada para a primeira infância tenta superar a visão assistencialista, de cunho compensatório, como também exclusivamente preparatória para o nível seguinte, o Ensino Fundamental.

Ao longo da história, a educação das crianças pequenas foi assumindo contornos relativos ao contexto político, econômico e social de cada época. A partir do século XVIII e, mais especificamente, ao longo do século XIX, percebemos uma mudança paradigmática sobre a criança, passou-se a compor o interesse educativo dos adultos. Oliveira evidencia isso quando diz:

A criança começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola pelo menos para os que podiam frequentá-la um instrumento fundamental (OLIVEIRA, 2005, p. 62).

As iniciativas de atendimento à criança no Brasil, a partir do século XX, tiveram inspiração em países da Europa Ocidental; entre a elite brasileira havia a ideia de um projeto de nação moderna calcada em padrões europeus. A partir desse modelo, trouxeram para a educação os chamados “jardins de infância”, nesse sentido, crianças oriundas da elite tinham o acesso a esse modelo de educação.

Já para as crianças menos abastadas, cujas mães trabalhavam, como também para as que estavam em condições de vulnerabilidade, abandonadas, órfãs etc., a tônica era a escassez de atendimento, com raras instituições assistencialistas voltadas para a infância, dessa forma, tinha-se um atendimento focado no cuidado. Não sendo uma oferta do poder público, essas crianças eram

atendidas em lugares alternativos, organizados por mulheres, em espaços religiosos ou através de instituições filantrópicas.

Se as condições econômicas eram fatores que influíam fortemente no tipo de instituição em que as crianças eram atendidas, os objetivos e as atividades também eram determinantes das características desses estabelecimentos. Assim, as creches visavam a cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene, comportamentos sociais... O jardim de infância, de inspiração froebeliana, tinha outro olhar para a criança: seu desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio das atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão. (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 17-18)

Ao analisarmos estudos acerca da criação de creches no Brasil, encontramos pesquisas indicam que, até meados do século XIX, o atendimento de crianças em instituições no país era quase nulo (OLIVEIRA, 2011). Podemos afirmar que a história da creche no Brasil esteve intimamente ligada à ideia de atendimento e cuidado de crianças pobres e abandonadas, bem como às crianças filhas de escravizados, pois o período da abolição da escravidão trouxe sérios problemas para aquela sociedade. Rosenberg (2011, p. 17) ressalta que a creche não foi pensada para a “produção” de qualquer ser humano, mas para os filhos recém-libertos de mães escravas.

É pertinente salientar que havia uma exclusão de acesso de crianças negras à educação formal, as políticas públicas não eram objeto da inclusão, elas excluíram parte da população negra do acesso à escolarização. Em seu ensaio “A educação escolar, a exclusão e seus destinatários”, Cury faz menção ao texto da Constituição Imperial, sobre a Garantia dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros ao direito à instrução primária gratuita (CURY, 2008, p. 210). O reconhecimento de quem são os cidadãos brasileiros é expresso através do art. 6º da Constituição, onde consideram-se apenas os ingênuos ou libertos nascidos no Brasil, não obstante, os escravos não eram reconhecidos sequer como cidadãos.

A exclusão de acesso à escolarização das camadas mais pobres, populações rurais e pessoas negras, entre outros, foi um processo que marcou a história da educação brasileira. À época da Independência, então, apenas por exclusão socioétnica, 40% dos habitantes não só não teriam acesso à educação como também não eram tidos como cidadãos (CURY, 2008). As políticas

públicas têm seu suporte na exclusão de parte da população negra ao acesso às escolas.

Esse histórico de exclusão nos cerca na atualidade, apesar de a educação ter se tornado mais universal, sabemos que na etapa da educação infantil, o acesso às creches para crianças de 0 a 3 anos não é obrigatório, apenas tem-se a pré-escola, destinadas para crianças de 4 e 5 anos como ensino obrigatório. No entanto, devido à oferta de vagas e grande demanda pela procura a dificuldade de acesso ainda é precarizada, denotando que ainda não se pode dizer que essa etapa está totalmente universalizada.

Na história, percebemos que as resoluções não promoveram o acesso de crianças, em especial, as negras, à escolarização. A primeira lei geral de educação de 1827 regulamentou a gratuidade da instrução primária com limitações que causaram entraves ao acesso à educação formal. Tais limitações de acesso atingiram populações do interior do país, evidenciando mais as que residiam em áreas urbanas, outro limite imposto ao acesso às “primeiras letras” foi a descentralização legislativa sobre a educação pública para as Províncias. De acordo com Cury (2008), decorrente do conjunto dessas limitações, a Lei provincial do Rio de Janeiro n. 1, de 02/01/1837, escreve em seu artigo 3º:

São proibidos de frequentar as escolas públicas todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos, ou seja, essa lei impede a presença, nos bancos escolares, de pessoas de “cor preta”, vindas da África, ainda que não-escravizadas. (CURY, 2008, p. 212)

A dificuldade do campo da educação em atender as crianças e pessoas negras, os mais pobres, entre outros grupos, reforça, na história, o elitismo e a produção de desigualdade e privação a que esses grupos estão sujeitos. Rosemberg (1999, p. 33) afirma que “a educação infantil em seu processo de expansão, também criou e reforçou padrões de exclusão social e racial: crianças pobres e negras”.

Apesar de as leis ampararem a universalização da educação como direito social garantido às crianças, na educação infantil, a oferta de vagas oferecidas pelo poder público não atendem à demanda, evidenciando a necessidade de políticas públicas voltadas para o acesso ao atendimento à primeira infância.

Não obstante, o processo de seleção para vagas nas creches, por exemplo, passa utilizar critérios de seleção e mecanismos de exclusão daqueles que demandam pelo serviço, que, em maioria, são as crianças pobres e negras.

O acesso das crianças negras às instituições de educação infantil, por vezes, ainda reproduz um modelo pautado na exclusão social que caracteriza o sistema educacional brasileiro, contrariando o reconhecimento dos direitos sociais já estabelecidos e do direito à educação de todas as crianças, assegurado pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (ROCHA; KRAMER; SILVA, 2013, p. 121)

O aparato legal, ao longo da história, não favoreceu, em maior ou menor escala, o acesso de crianças negras ao que hoje designamos educação infantil. Retomando os conceitos de criança e infância e problematizando sob a égide da exclusão de acesso de crianças negras à educação formal, observamos que essas categorias são atravessadas pelas desigualdades raciais e sociais.

A infância não é um direito de todas as crianças, o movimento de questionar “quem é criança e quem tem direito à infância?” nos ajuda à compreensão de infância de forma diferenciada.

A pioneira Lei “Código de Menores” de 1927, conhecida também como Código Melo Matos, foi a primeira lei no Brasil dedicada à proteção infanto-juvenil. Apesar de revogada na década de 1970, permanece até hoje a maioridade penal de 18 anos. Esta lei foi criada a partir do fatídico caso do menino Bernardino⁷, na época o número de crianças e adolescentes em prisões era expressivo, os pequenos, chamados de delinquentes, recebiam o mesmo tratamento que bandidos, sendo levados à cadeia, indiscriminadamente, e isso se deu até o surgimento do Código de Menores.

Em seu escopo o Código traz o termo “menor” aludindo ao público de crianças e adolescentes, esta terminação ganhou força, ao longo do tempo, nas expressões populares. Durante muito tempo, constatamos, nos veículos

⁷ Em março de 1926, o Jornal do Brasil revelou a estarrecedora história do menino Bernardino, de 12 anos, que ganhava a vida nas ruas do Rio como engraxate. Ele foi preso por ter atirado tinta num cliente que se recusara a pagar pelo polimento das botinas. Nas quatro semanas que passou trancafiado numa cela com 20 adultos, Bernardino sofreu todo tipo de violência. Os repórteres do jornal encontraram o garoto na Santa Casa “em lastimável estado” e “no meio da mais viva indignação dos seus médicos”.

Fonte: Agência Senado.

Acessado em 10/10/2022 <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920>

mediáticos, o uso do termo pejorativamente para se referir à criança e ao adolescente infrator, dessa forma, o termo “menor de idade” tornou-se depreciativo, relacionando também esse público a outros termos, como “pivete”, por exemplo.

Vimos, então, que a partir de uma diferenciação de criança-adolescente e menor de idade, esse código transformou criança negra em “menor”. Na história do Brasil, infância, como uma categoria de proteção, não foi aplicada de forma adequada às crianças negras, isso é evidenciado quando constatamos que crianças negras são destituídas do processo de infância. No imaginário social, criança e adolescente negro estão associados à ideia de marginalidade, criança é o “branco”. Nesse cenário, crianças negras estão excluídas da própria concepção de infância, há um deslocamento entre ser criança negra e ter direito à infância, isto está posto através do racismo que estrutura as múltiplas relações em nossa sociedade.

Diante disso, observamos que o atendimento educacional destinado à primeira infância, no país, é marcado por rupturas, mudanças de paradigmas, dificuldade de acesso, mas também pela exclusão de muitas crianças, seja por classe ou raça.

Em um momento da história do Brasil, o atendimento institucionalizado às crianças pequenas surge mediante a necessidades de cunho assistencialista, com o suporte para as famílias pobres e crianças abandonadas, como salienta Kuhlmann.

De acordo com o mesmo teórico, as creches se apresentavam como um suporte às famílias necessitadas a fim de evitar o abandono de suas crianças nas instituições. Segundo Kuhlmann (2010), a creche “foi vista como muito mais do que um *aperfeiçoamento* das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças”.

Com a expansão do capitalismo no país, a partir dos anos 1930, mudanças sociais, econômicas, a industrialização, migração para as áreas urbanas, a entrada da mulher no mercado de trabalho extradomiciliar, as creches tiveram um papel de “proteção à infância”. Kramer (1998, p. 23) evidencia que

eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o

sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores.

No documento Multieducação produzido pela Prefeitura do Rio de Janeiro, encontramos, no tópico “Educação infantil: Revendo Percursos no Diálogo com os Educadores”, breves registros referentes à trajetória da educação infantil, onde é referenciado o primeiro jardim de infância na esfera pública.

No setor público, a Escola Municipal Campos Salles foi o primeiro Jardim de Infância inaugurado em novembro de 1909. Só após 1940, a educação pré-escolar pública passa a crescer timidamente no Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, Multieducação, 2007, p.7).

Os preceitos pedagógicos desses jardins de infância eram fundamentados na proposta do pedagogo alemão Friedrich Fröebel. Esse teórico postulava que a infância era como uma planta que necessitava de cuidados para estimular o seu desenvolvimento, assim os jardineiros eram os professores. Seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza (ARCE, 2002, p. 67).

As concepções que permearam a educação das crianças pequenas, a partir do início do século XX no Brasil, foram construídas sob a cristalização de dois modelos de educação, as creches, para as crianças pobres, e os jardins de infância, para as crianças cujas famílias eram abastadas.

Uma referência importante a ser feita sobre esse início, pelas consequências que produzirá ao longo de um século, é a visão dicotomizada da infância: num lado da linha divisória, as crianças das famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência; do outro lado, as crianças da classe média e alta, dos brancos, dos proprietários. (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 18)

O projeto de educação destinado às crianças oriundas de famílias pobres estava intimamente ligado à submissão, de cunho moral que as distinguia das crianças das classes mais altas, onde havia a preocupação com uma educação pautada em propostas pedagógicas mais elaboradas.

A conjuntura política e social do Brasil a partir da década de 1920 trouxe em seu bojo, preocupações no que tange ao atendimento da infância, seguindo tendências da modernidade, da ideologia do progresso. Esse período, em que são criados os primeiros sistemas de ensino públicos em diversos estados da

federação, foi profícuo para reunir condições para que fossem assimilados pelos intelectuais do país outros preceitos.

Inspirados por experiências pedagógicas inovadoras ocorridas em vários países da Europa, nascia no Brasil, a partir de 1930, o movimento Escola Nova. Com um discurso renovador da escola brasileira, trazia a concepção de educação como função pública, a remodelação das escolas, alteração da concepção de criança, trazia a criança como o centro do processo educacional, mudanças de processos e métodos. O movimento dos escolanovistas trouxe grandes mudanças para a educação brasileira, com uma nova configuração para as instituições de atendimento às crianças pequenas, bem como um aumento da oferta de jardins de infância. Como afirma Vidal (2003, p. 498), “a escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil.”

Apesar das iniciativas de reconfiguração do atendimento destinado às crianças pequenas, as mudanças se deram mais expressivamente nas classes abastadas, não há muitos registros referentes às crianças das classes mais populares. Podemos inferir que essas crianças ainda estavam expostas aos atendimentos em creches comunitárias, filantrópicas, com fins sanitaristas com ofertas bastante limitadas.

A expansão da Educação Infantil no período que compreendeu as décadas de 1950 e 1960 foi também marcada por mudanças do perfil socioeconômico das famílias que procuram por vagas na creche. Houve um significativo aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho e a demanda pelo atendimento, que antes era para crianças pobres, filhas de mães operárias, passou a contemplar as mães trabalhadoras e pertencentes à classe média. Conforme Oliveira et. al (2012, p. 27), as trabalhadoras de classe média buscavam uma instituição que pudesse complementar a educação que davam a seus filhos em casa e que as liberassem para o mercado de trabalho.

Com isso, há uma nova configuração da educação infantil, uma demanda que não mais abarcava apenas às perspectivas de assistencialismo e de higienismo, por exemplo, mas que contemplava outros aspectos do desenvolvimento infantil.

No final da década de 1960, mais precisamente no ano de 1968, houve o I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-escolar, no Rio de Janeiro. Esse Congresso contou com figuras do meio acadêmico, bem como dirigentes de

órgãos da administração pública. Durante esse encontro foi difundida a “percepção da necessidade de políticas integradas, de ações articuladas e de atenção global à criança, aliando cuidados, alimentação, saúde, assistência e educação”. (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 22)

Com a entrada de organismos internacionais no país, como a UNICEF, houve uma pressão para que o governo se voltasse para atenção à educação das crianças pequenas, muito embora este processo de ampla cobertura tenha ocorrido sob baixo custo e precarização. Nesse sentido, houve medidas de ampliação do acesso ao atendimento às crianças pequenas, mas sempre com medidas paliativas e pouca infraestrutura, com baixo investimento e sob a mão de obra de mulheres sem formação docente, o que ratifica o olhar voltado para a compensação de carências, assistencialismo, destinados aos mais pobres na sociedade.

As duas últimas décadas do século XX foram marcantes para a educação infantil, no bojo da luta pela redemocratização da sociedade e pela ampliação do direito à educação. Como vimos, a expansão do atendimento em creches e pré-escola para crianças pequenas se deu por diversos fatores, como a industrialização, urbanização, trabalho feminino extradomiciliar. Esse crescimento da oferta de atendimento à primeira infância seguiu tendências internacionais e foi ganhando novos contornos relativos à novas concepções de criança e a importância da infância.

Por outro lado, também motivaram a expansão da área, o reconhecimento, pela sociedade, da importância das experiências da infância para o desenvolvimento da criança e as conquistas sociais dos movimentos pelos direitos da criança, entre elas, o acesso à educação nos primeiros anos de vida (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994c).

A Constituição de 1988 representou um grande marco para a educação infantil. Com grande participação civil com os movimentos sociais, organismos governamentais, a Constituição traz a afirmação dos direitos das crianças.

Todo esse movimento levou a uma visão de criança mais ampla que a de menor, e ela passou a ser concebida como cidadã: não mais como problema, mas como pessoa sujeito de direitos, não mais fracionada em áreas independentes – físico, social, afetivo, cognitivo –, mas um ser indivisível que requer, para ser compreendido e adequadamente atendido, atenção integral. (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 30)

Pela primeira vez na história da educação infantil brasileira foi garantido o direito de crianças de 0 a 6 anos de idade frequentarem creches e pré-escolas. Contudo, a obrigatoriedade é a partir dos quatro anos de idade. A Constituinte traz também o direito à educação infantil como incumbência do Estado, como está circunscrito no inciso IV do artigo 208 da Constituição, o qual explicita que “o dever do Estado com a educação será efetivado (...) mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos”. (BRASIL, 1988)

Com o advento da Constituição, novas leis foram criadas a fim de garantir suas determinações, e dois grandes marcos temporais foram a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). O ECA veio reafirmar no seu capítulo IV, artigo 54, inciso IV o direito das crianças de 0 a 6 anos de idade ao atendimento em creches e em pré-escola (BRASIL, 1990), já na LDB a educação infantil passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, como a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança pequena, definindo no título V, capítulo II, seção II, art. 30 que a educação infantil será oferecida em: “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 4 a 6 anos de idade”. (LDB, 1996). É importante salientar que a LDB estabelece, em seu artigo 11, inciso V, que “Os municípios incumbir-se-ão de

(...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONTEXTO HISTÓRICO LOCAL

De acordo com dados do IBGE (2021), a população de brasileiros atualmente está estimada em mais de 213,3 milhões de pessoas, a região sudeste é a área mais populosa com cerca de 89,6 milhões. O município de São Paulo é o mais populoso da região, seguido do Rio de Janeiro com estimativa de 6,8 milhões. O estado do Rio de Janeiro é formado por 92 municípios, a capital do estado homônimo, a cidade do Rio de Janeiro, é o centro financeiro e econômico do Estado.

Aproximadamente 92,9% das crianças brasileiras de 4-6 anos estão matriculadas em pré-escolas, e 35,6% das crianças de 0-3 anos estão matriculadas em creches, segundo PNAD/IBGE 2014, tais dados representam ainda um baixo número de acesso de crianças às creches.

O Rio de Janeiro vivenciou as tensões, etapas e desafios de atendimento às crianças pequenas conforme ocorreu em todo território nacional. A partir da promulgação da LDB, o município esteve estruturando seu sistema de ensino a fim de atender a normativa legal. Nesse sentido, traremos aqui, elementos para a compreensão de como a rede se constituiu.

A Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro é considerada a maior da América Latina, com quase 630 mil alunos, sendo mais de 150 mil incluídos no quadro da educação infantil, e cerca de 38 mil docentes⁸.

Tabela 2 – Educação Infantil na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Total de Alunos	Total de Alunos Educação Infantil	Total de Unidades	Total de Unidades creches/EDI/ escola exclusiva
629.795	150.944	1543	535

Fonte: site Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 2022.

⁸ Dados constam no site oficial da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> acessado em 29/03/2021

Pelos números, podemos estimar que esta rede de ensino tem uma múltipla diversidade e desafios, tanto pela distinção do público atendido no sentido social, étnico etc., quanto geograficamente falando, pois são onze Coordenadorias Regionais de Educação – CRE⁹ espalhadas por todo território municipal.

Em certa medida, a educação infantil, na abrangência da Secretaria Municipal de Educação (SME), é recente do ponto de vista histórico, uma vez que sua passagem para a pasta ocorreu no início do século XXI. De acordo com informações coletadas na entrevista (Apêndice I) com a então gerente de educação infantil podemos vislumbrar esse processo.

... É recente se a gente pensar na história da educação e na história da educação no Município. A gente está falando de uma modalidade que abarca dois segmentos: creche e pré-escola, então a pré-escola sempre esteve na educação há muito tempo, temos escolas exclusivas de atendimento à pré-escola que tem mais de 100 anos. Apesar de estar há muito tempo na educação ela vem se definindo enquanto especificidade há muito pouco tempo, as DCNEI que norteiam o nosso fazer são muito recentes. Devemos pensar a pré-escola com carinho não como quantidade de tempo, mas como uma redefinição de um perfil dessa modalidade que não está a serviço de uma escolarização, que não está abarcada nos fazeres do fundamental. Então, se pensarmos educação infantil enquanto identidade, eu concordo com você, que ela é recente porque aí a gente vem com uma outra proposta entendendo essa criança como centro desse projeto, desse processo (dados coletados em entrevista realizada em setembro de 2021).

Apesar de ter havido escolas exclusivas de atendimento à pré-escola, no município, por muitos anos, anteriormente, a transição entre as Secretarias de Desenvolvimento Social (SMDS) e SME, podemos compreender a modalidade creche não contemplada na pasta da educação.

⁹ As coordenadorias Regionais de Educação (CRE) são órgãos regionais e locais com autonomia de gestão no nível administrativo e no plano pedagógico, que foram criadas e fortalecidas a partir de um processo de modernização institucional-administrativa da SME, que visava à descentralização o poder decisório. Criadas através do Decreto n. 13.964, de 14 de junho de 1995, atualmente somam-se um total de onze CREs. Dados constam em <http://www.pcrj.rj.gov.br/web/portfolioinstitucional/exibeconteudo?id=7703738#:~:text=Em%202016%2C%20as%20Coordenadorias%20Regionais,uma%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20descentralizada%20nestas%2011> Acessado em 29/03/2021

A história recente de transição das creches, entre as Secretarias, foi oficializada a partir do ano de dois mil e um através de um decreto¹⁰ municipal, visando atender a normativa da LDB, que reconhecia a educação infantil, primeira etapa da educação básica, como parte do Sistema Municipal de Educação. Outrora, a educação infantil, adscrita na SMDS, tinha como premissa o atendimento às crianças caracteristicamente de cunho assistencialista, apresentando as tendências marcantes dos diferentes períodos da história da Educação Infantil no Brasil.

É a partir de 1980 que o poder público do Município do Rio de Janeiro passa a apoiar formalmente o movimento das creches e escolas comunitárias, por intermédio da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Nesse momento, o atendimento à criança é caracterizado por uma visão assistencialista, já que o cuidado e a alimentação são a essência do trabalho, que é também visto como um meio de se educar a família e a comunidade. (RIO DE JANEIRO, Multieducação, 2007, p. 7-8)

A migração da educação infantil para a SME iniciou-se em um processo que fora concretizado somente no ano de dois mil e três, conforme podemos ver no trecho da entrevista abaixo

No Rio de Janeiro, elas vieram para a pasta da educação em 2003, de 2003 para cá é que a gente finalizou o processo de uma transição que tirava o atendimento assistencialista, apesar de reconhecer que mesmo na pasta da Assistência ou do Desenvolvimento Social (muda de nome ao longo da história, mas sempre responsável pelas creches) já buscava fazer um atendimento pedagógico, pois tinha os pedagogos contratados. Se a gente pensar no ano de 2003 estamos falando em 18 anos, então é uma história recente quando a gente fala de estruturar uma rede para atender a primeira infância carioca. (dados coletados em entrevista realizada setembro de 2021)

A partir do ano de dois mil e oito, com a nova gestão do então prefeito Eduardo Paes, o chamado Departamento de Educação Infantil, criado na gestão anterior, a partir da migração das creches entre as duas Secretarias Municipais, foi reestruturado, e passou a chamar Gerência de Educação Infantil (GEI).

Inicialmente, quem geria essas creches eram os diretores adjuntos, ainda não havia a presença do diretor geral como há atualmente. Posteriormente, houve a criação do cargo de Professor Articulador (PA).

¹⁰ Decreto n. 20.525, editado pelo Prefeito Cesar Maia, transferindo da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação a responsabilidade pelo atendimento prestado às Unidades de Educação Infantil. (Multieducação, 2007, p. 8)

Nas creches tinha a figura do diretor, mas apenas quem dirigia a creche era o diretor adjunto, não existia a capacidade de repente ter 200 diretores de creche, então eles entraram como adjunto. Pensar que essa creche, essa primeira infância nem direito a figura de um coordenar pedagógico tinha, que apesar de ser educação esse professor articulador não é visto como coordenador, um cargo oficial responsável por esse pedagógico. (dados coletados em entrevista realizada em 2021)

Percebemos que o primeiro momento das creches na pasta da educação do município foi marcado por poucos recursos e estrutura, ratificando o lugar relegado à educação infantil no contexto histórico nacional.

A jornada de transição e implementação da educação infantil na SME do Rio de Janeiro foi tecida através de mudanças estruturais, à medida que foi aparelhando e equipando as creches em termos de Recursos Humanos, houve também a criação de novos cargos de atuação nas creches, assim como a elaboração de documentos basilares para o fazer pedagógico da educação infantil municipal, a criação dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI)¹¹ etc. Uma trajetória marcada por desafios importantes.

Os EDI foram uma proposta implementada pela gestão vigente, sendo um modelo público de atendimento à primeira infância. Esses espaços educacionais possuem um padrão de estrutura e funcionamento uniforme, tanto no que diz respeito aos espaços, equipamentos e instalações, quanto às rotinas, à proposta pedagógica e à equipe de profissionais.

Os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs), popularmente conhecidos como “super creches” tornaram-se a proposta de maior expressão, por constituírem-se como novo modelo público de atendimento, em que se privilegiaria o atendimento das modalidades creche e pré-escola dentro do mesmo prédio, por meio de uma proposta pedagógica voltada para a integralidade da criança nas suas necessidades físicas, psicológicas, emocionais, educativas, cognitivas, assim como seus interesses e desejos. (OSCAR, 2018, p.79)

A construção desses espaços foi um significativo passo para a educação infantil na esfera municipal, pois se constituía em um espaço de exclusivo atendimento à primeira infância. Dessa maneira, foi necessário criação de cargos específicos para o atendimento neste segmento.

¹¹ O primeiro Espaço de Desenvolvimento Infantil criado na Rede de Ensino Municipal foi no ano de 2009. Criado pela SME, o EDI surgiu como um novo conceito de atendimento à primeira infância, colocando num mesmo ambiente a creche e a pré-escola. <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=125527> Acessado em 08/04/2021

Após dois anos da criação do cargo de Agente Auxiliar de Creche (AAC), foi feito o primeiro concurso em dois mil e sete para provimento do cargo. O AAC era o profissional, com nível de escolaridade ensino fundamental, contrariando o disposto em lei, que indica formação na modalidade técnica normal para o atendimento educacional na primeira infância. Em suas atribuições conta prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas e contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças nas dependências das unidades de atendimento da rede municipal ou nas adjacências.

Esses profissionais atuavam em sala fazendo a regência das turmas sob a supervisão pedagógica dos Diretores e do Professor Articulador (PA)¹². Através do Plano de expansão e salto de qualidade, na primeira gestão do governo Paes, neste processo de planejamento, foi criado o cargo de Professor de Educação Infantil (PEI), este novo cargo, que surgiu no ano de 2010, assumiu a regência das turmas de educação infantil da Rede Municipal.

[...] Começamos a viver essa transição, além do reconhecimento de que bebê e criança precisa de professor e para isso a gente cria um cargo de professor de educação infantil, existe o reconhecimento de que se precisa de espaços que aglutinem toda essa educação infantil, assim existe a criação do EDI reunindo a creche e pré-escola e todos os profissionais que vão trabalhar em prol da primeira infância, tem-se aí o olhar do específico, não mais a pré-escola dentro de uma grande escola, e a creche que está apartada da pré-escola, a filosofia do EDI é ter equipes e espaços vocacionados para o atendimento da primeira infância, onde é pensado em termos físicos e filosóficos, em termos de construção de prédio, mas também de filosofia e vocação de um atendimento, todo espaço específico de atendimento a educação infantil se chamará EDI. (dados coletados em entrevista realizada em 2021)

Diante desse panorama explicitado, observamos a entrada dos elementos formativos em serviço voltados para profissionais atuantes nesses espaços; essas formações eram planejadas pela GEI. Um dos principais momentos de formação dos profissionais eram os chamados Centros de Estudos e a ainda vigente Jornadas Pedagógicas de Educação Infantil. Contudo, é importante

¹² O cargo de Professor Articulador foi criado em 2003, esse profissional é um professor da Rede, que é convidado pela direção da escola a assumir o cargo. O professor articulador não recebe gratificação salarial por assumir esta função que equivale às atribuições de Coordenador Pedagógico.

ressaltar que já havia momentos formativos voltados aos profissionais da educação infantil de forma pontual.

Historicamente, a gente tem criação do cargo específico, local específico, a gente vem caminhando, pensando em prédio, atendimento, pensar formação profissional, onde em 2010 começa as Jornadas Pedagógicas, hoje estamos na décima segunda JPEI, mas sem esquecer que antes, lá em 2003, a gente já tinha seminários de educação infantil acontecendo, então esse movimento de formação sempre aconteceu, a JPEI vem em 2010, mas entendo que a gente precisava desse caráter universal, a gente precisava falar com todos os profissionais, porque não adiantava a gente formar uma parcela, não adiantava a gente formar apenas 30 que conseguiram se inscrever nas oficinas, a gente, enquanto poder público, oferecer continuamente oficinas, tudo bem a gente pode colocar lá no nosso registro, na nossa história que a gente ofereceu tantas oficinas, mas se não chegou para todos, a gente percebia essa lacuna. Então em 2010 a gente começa a fazer a JPEI visando chegar em todos os profissionais, com suspensão de calendário, com suspensão de atendimento pedagógico naquele dia e era primordial, era prerrogativa. (dados coletados em entrevista realizada em 2021)

A JPEI teve a sua primeira versão no ano de dois mil e dez, e consta no calendário escolar anual da educação infantil acontecendo no intervalo entre o primeiro semestre do ano letivo e o segundo semestre. Constitui um espaço de formação continuada para todos os profissionais que atuam na etapa da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sejam em creches, EDI ou escolas, oportunizando o desdobramento múltiplo das ações de formação desenvolvidas pela GEI. Neste sentido, para compor as rodas de conversas são convidados professores de universidades brasileiras, que estudam e realizam pesquisas na área de educação infantil, buscando um diálogo com os temas abordados em cada jornada.

Os Centros de Estudos constam também no calendário anual de todas as etapas de ensino da Rede e acontece desde a década de noventa do século passado em formatos diversos, ao longo do ano letivo, de acordo com cada Gerência de Educação. Na etapa da Educação Infantil os Centros de Estudos eram organizados por bimestre totalizando quatro ao longo do período letivo, podendo aumentar ou diminuir o número de encontros de acordo com o calendário escolar do ano. Os temas para estudo eram delimitados pela SME ou pelas CREs, mas havia momentos em que a Unidade Escolar tinha certa autonomia para escolher o que estudar em consonância com sua demanda

específica. Nos últimos anos, os Centros de Estudos assumiram uma nova roupagem na educação infantil, pois esteve direcionado para concretização da carga horária obrigatória de planejamentos dos docentes. Atualmente, não constam mais no calendário escolar anual da Rede Municipal.

Foi um trabalho aprimorado, aperfeiçoado, a gente traz os centros de estudos para uma responsabilidade da SME enquanto Gerência, de sempre mandar uma proposta para estudo, primeiro para a gente ter uma sintonia de estudo, porque se é uma Rede que se propõe a crescer juntos, a gente precisa se iluminar pelos mesmos caminhos e pelos percursos teóricos, então os centros de estudos precisavam ser um momento dessa troca e saber que lá em Pedra de Guaratiba eles estão lendo o texto do mesmo intelectual, pensador, que lá no Vidigal estão lendo, que lá em Bangu estão lendo, discutindo e repensando e revendo enquanto equipe, mas ao mesmo tempo enquanto rede, é o micro e o macro que precisavam se encontrar não só numa perspectiva passiva, mas pensar criticamente sobre tudo sempre, questionar, concordar, mas a gente precisa conhecer. (dados coletados em entrevista realizada em 2021)

Para atender aos objetivos da pesquisa, nos debruçaremos apenas sobre as JPEI para analisar os temas abordados, investigaremos a presença/ausência da temática étnico-racial para propiciar uma reflexão desse elemento formativo enquanto espaço importante para promoção da educação das relações étnico-raciais.

Revisitando o problema da pesquisa, questionamos se os elementos formativos dos profissionais da educação infantil municipal estão trazendo para o debate a problemática que envolve as relações étnico-raciais nos processos formativos, cabe também indagar quais políticas institucionais foram direcionadas para tratar do tema.

A educação das relações étnico-raciais traz uma perspectiva de promoção e valorização de outras culturas que não se restrinjam apenas à cultura eurocêntrica como padrão para pensar as relações humanas, sociais, econômicas etc. Uma educação voltada para a diversidade étnico-racial torna-se importante e deve estar presente no cotidiano dos educandos desde a educação infantil, como também deve fazer parte da reflexão do docente. Para tal, é indispensável que haja políticas públicas que fomentem o combate ao racismo nas escolas e um projeto de educação alinhado às dimensões de um currículo antirracista.

No próximo capítulo, faremos uma reflexão acerca da educação para as relações étnico-raciais, o cenário político atual e ataques à educação que está na esteira do compromisso com a diversidade, o que se conecta com as categorias e questões levantadas anteriormente.

3. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente. Maximizar essa desestabilização é a razão de ser de um projeto educativo emancipatório. Para isso, tem de ser, por um lado, um projeto de memória e denúncia e, por outro, um projeto de comunicação e cumplicidade. (SANTOS, 1996)

Em um amplo quadro de modernização e transformação da sociedade brasileira, com o processo que culminou na edição da Lei Áurea, em 1888, e o fim do Império, em 1889, sucedendo-se um momento de adaptação do controle social a essas transformações, a criminologia como ciência foi bem-vinda no país. Tais transformações exigiram uma redefinição do tipo de ordem, de modo que as concepções de cidadania e de Estado passaram a ser consideradas mais adequadas para um Brasil que ainda precisava ser planejado e constituído (CALDEIRA, 2010).

A introdução da criminologia no Brasil enquanto ciência foi caracterizada pela disputa do monopólio da verdade sobre o direito de intervenção na sociedade entre Clássicos e Positivistas e a “natureza humana” (CAVALLEIRO, 2017). Ambas as escolas fizeram parte do processo de desenvolvimento e racionalização do Direito Penal no país, caracterizado pela especialização crescente dos profissionais. As diversas concepções de tais escolas foram complementadas nos Códigos Penais de 1841 e de 1891, e no Código Penal de 1941 (CALDEIRA, 2010).

Nesse momento histórico, que abrangeu o período compreendido entre o fim do Império e o início da República Velha, vislumbrou-se a formação de uma sociedade urbana e industrializada, modernizada, mantendo-se, contudo, o pensamento autoritário. Ou seja, tal modernização nada mais foi do que uma imposição de modelos sociais e econômicos pela elite política hegemônica e pelas classes dominantes (CAVALLEIRO, 2017). Em consequência do contexto autoritário no qual esse processo ocorreu, a modernização brasileira também foi um processo autoritário, em que as classes dominantes impuseram seus interesses e impediram a participação popular (CALDEIRA, 2010).

Foi nesse modelo de sociedade rigidamente hierárquico e autoritário que se tentou organizar uma nova divisão do trabalho; estava-se, pois, diante de uma sociedade influenciada pela ideologia católica e pela estratificação

institucionalizada, que coloca a necessidade e a obrigação dos grupos dominantes de abandonar o trabalho escravo e construir uma nova ideologia na qual a hierarquia escrava fosse mantida intacta (CALDEIRA, 2010).

Contudo, conforme Oliveira e Lindner (2020), a substituição da mão de obra à época foi um processo complexo, tendo-se revelado a Lei do Ventre Livre como o marco inicial da intervenção do Estado no campo da mão de obra nacional. Foi, pois, a partir desse momento que foram definidas as estratégias da elite para controle da transição, que dizia respeito não apenas à incorporação do liberto e do imigrante, mas, também, ao surgimento de novas camadas sociais emergentes juntamente com a diversificação experimentada na estrutura social nesse momento histórico, especialmente em grandes centros urbanos, como Rio de Janeiro e São Paulo (GOMES, 2015).

Naquela época, além da substituição do trabalho, que implicou uma mudança econômica, também se vivenciou um processo de transformação social e cultural. Assim, o que se tem é que não somente surgiram como formas institucionais de violência e coerção necessárias ao trabalho assalariado forçado, como também transformações que potencializaram tal trabalho (CAVALLEIRO, 2017).

Nas grandes metrópoles europeias, o medo das elites face aos perigos decorrentes das novas formas de vida no meio urbano traduziu-se na preocupação com a criminalidade. Desse modo, o crime acabou sendo visto como uma das consequências da urbanização, associada às condições de vida do proletariado e à pobreza. Tal qual nas metrópoles europeias, essa mesma preocupação se manifestou na sociedade brasileira, e as mudanças sociais no ambiente urbano também seriam identificadas com uma mudança no perfil do crime, por exemplo (MALHEIRO, 2005).

O que tornava a situação muito preocupante, do ponto de vista das elites, eram os perigos inerentes ao acelerado processo de urbanização, uma vez que se combinavam com os colocados pelas peculiaridades do país. O passado do período escravocrata com o seu consequente legado de profundas desigualdades, a diversidade racial que impedia a formação de uma população desejada, semelhante à europeia, e também a ausência (tão verificada naquela época) de formação moral da população, fruto da mistura de diferentes grupos raciais e a presença desses grupos raciais atávicos e amorais têm sido vistos

pelas elites como verdadeiros obstáculos à constituição do novo regime social e político (MALHEIRO, 2005).

As estratégias utilizadas no processo de libertação dos escravizados negros brasileiros permitiram que mudanças ocorressem sem rupturas violentas, possibilitando o equacionamento de uma sociedade liberal, aqui considerada, com a ausência de equidade. Parte do esforço intelectual e político em buscar a convergência e a reconciliação dessas condições díspares foi resolvida no contexto do controle social (OLIVEIRA; LINDER, 2020), formando um violento aparato estatal de apoio a essas ambições ininterruptas. Essas instituições, que segregavam e mantinham a hierarquia social, apoiavam o que hoje identificamos como racismo institucional (MALHEIRO, 2005).

Do ponto de vista do controle social de massa, era do interesse da elite preservar a relação de exploração do trabalho negro, que não dependeria mais de medidas presentes dentro da unidade produtiva, mas fora dela, mantendo o então escravizado tutelado, controlado e vigiado, assegurando a permanência no funcionamento do novo sistema idealizado e recebido de práticas punitivas nascidas com a escravidão, que subordinava e vinculava as populações “não brancas” ao controle social (GOMES, 2015).

O Estado brasileiro, então, estabeleceu uma ordem jurídica e política que, por meio da violência e da força, produziria políticas e leis estaduais que reproduzissem os papéis sociais de submissão e comando. Portanto, o aparato estatal aparece como um dos perpetradores da violência institucional e material, segregando e estratificando.

Durante o Império, obstáculos legais explícitos e ocultos ao acesso de escravizados ao trabalho, privado ou público, levaram um contingente desses a ser representado na lei contra a vadiagem, enquanto o Estado brasileiro tratava esse tema como uma questão de segurança pública, colocando esses negros não dependentes na categoria de potenciais perturbadores da ordem, devendo, por essa razão, ser reprimidos. O artigo 1º do Decreto de 11 de dezembro de 1830 explica esse preconceito racial esclarecendo que somente os desgarrados que não pudessem se sustentar seriam assediados pela aplicação da regra (MALHEIRO, 2005).

É relevante destacar o desinteresse do Estado pela integração dos negros escravizados e a sua anuência à política eugenista, tal como restou demonstrado

quando da importação massiva de imigrantes europeus se beneficiou com os incentivos financeiros iniciais para a formação de uma agricultura ou indústria nascente, atividades em que estariam inseridos. Nesse período, os negros escravizados, que, por meio de lacunas legais, conseguiram fugir do regime que negava a eles a sua dignidade, eram em sua maioria trazidos à condição de réus, exceto quando eram “adotados” por quem lhes garantia as bases estruturais necessárias à sua correta integração na sociedade, que, propositalmente, os excluía. Para o Estado, nesse momento histórico, os negros escravizados tornaram-se apenas criminosos e perturbadores da ordem pública (VIEIRA JUNIOR, 2016).

Assim, verifica-se, nesse momento, a discriminação latente no texto da lei, afinal, o indigente com renda, nobre ou de boa família não era considerado criminoso. Já o liberto e o ex-escravizado, que, tendo de alguma forma obtido sua liberdade sem poder contar com o apoio do Estado na tentativa de atravessar o abismo que separava a vida em escravidão da vida em liberdade, principalmente no que se refere ao apoio financeiro inicial para subsistência e capacitação para o ingresso no mercado de trabalho livre, esse era considerado criminoso, vadio e passível de perseguição por parte do Estado (GOMES, 2015).

O centro de gravidade do racismo mudou das páginas da lei para a segurança, polícia e aparato criminal, passando do reino do racismo explicitamente legalizado para formas rotineiras, mas altamente coercitivas e intimidantes de racismo institucional (MUSUMECI, 2005). No Brasil, o rígido controle social tinha, na época, as características de manter uma estrutura verticalmente perversa, onde a apropriação de escravizados, ou ex-escravizados e da mão de obra livre podia se dar em plena forma pelos fazendeiros, então, donos de grandes extensões de terra (MALHEIRO, 2005).

É nesse contexto que a criminologia se tornou uma ferramenta essencial para ativar os mecanismos de controle social necessários para conter o crime local. E não só isso: dentro do saber jurídico brasileiro, o discurso criminológico incorporou a proposta de um tratamento jurídico diferenciado para alguns setores da população, estabelecendo, assim, diferentes critérios de cidadania (MALHEIRO, 2005).

Segundo Adorno (2003), as elites políticas do Império, diante de reivindicações igualitárias, estabeleceram uma complexa estrutura de poder em

que a afirmação de ideais liberais deve andar de mãos dadas com a manutenção das desigualdades sociais. A cisão consolidada no Império, entre princípios liberais e valores democráticos, estabeleceu uma complexa estrutura social no país, onde o poder se permite afirmar ideais liberais e, ao mesmo tempo, manter as desigualdades sociais, tornando-as praticáveis e naturalizando-as, conforme Caldeira (2010), até a contemporaneidade no país.

A recepção das teorias criminológicas foi vista por muitos juristas como a possibilidade de reforma das instituições jurídico-penais conforme os ideais da escola positivista, uma vez que essa escola estava em seu auge no período da Proclamação da República do Brasil e deitava suas raízes numa matriz racista de concepção do homem. Para esses teóricos, as mudanças pelas quais a sociedade passava e a necessidade de as elites nacionais criarem mecanismos para racionalizar ideologicamente as diferenças internas do país, tornavam necessárias novas formas de exercício do poder de punir (DA MATA, 2011).

As desigualdades submetidas ao povo negro têm relação com o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, gerando condições desfavoráveis ao acesso ao trabalho, educação e saúde.

A partir da década de 1950 e 1960, é formada uma elite intelectual que se debruça em estudos sobre as relações raciais. Dessa maneira, compreende-se que no Brasil existe sim uma linha de cor que separa brancos de pardos e negros. Neste caso, mantém-se uma hierarquia, onde pessoas de pele mais retinta, por exemplo, são segregadas, e as de pele clara ocupam espaços de privilégio. Seria o “preconceito pessoal”, por Nogueira (2019), porém, com a denominação de “preconceito de marca” contrapondo o “preconceito de origem”.

Este pensamento vigora até os dias de hoje, as desigualdades no Brasil só aumentam sejam no campo da saúde, da economia, da educação etc. o racismo é base estruturante de nossa sociedade e se apresenta de forma institucional também.

O racismo institucional é um conceito que surgiu nos Estados Unidos na década de 1960. Segundo Pace e Lima (2011, p. 4), os objetivos da criação do conceito eram de

[...] especificar como se manifesta o racismo nas estruturas da organização da sociedade e nas instituições, para descrever os interesses, ações e mecanismos de exclusão estabelecidos pelos grupos racialmente dominantes.

O racismo no Brasil tem uma construção histórica marcada por omissão do Estado e ausência de políticas públicas para a promoção da equidade, reconhecendo as diferentes especificidades étnico-raciais.

Dessa forma, na educação brasileira, compreendemos que o racismo é um entrave para implantação e implementação das políticas públicas e para o cumprimento das Leis n.10.639/ 2003 e n.11.645/ 2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

As leis acima citadas alteram a LDB 9394 e são frutos de um longo processo de lutas de movimentos sociais, como por exemplo, o movimento negro. Podemos destacar que as leis são classificadas como ações afirmativas que visam trazer as contribuições de povos africanos e indígenas para o currículo da educação brasileira, destacando e reafirmando a diversidade cultural presente em nossa sociedade.

Nilma Lino Gomes teoriza a luta e intervenções do movimento negro em nossa sociedade aludindo ao papel educador desse grupo social. Segundo Gomes (2017)

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. (GOMES, 2017, p.18-19)

Como uma demanda histórica e educacional do Movimento Negro, a Lei 10.639/2003 foi sancionada pelo então Presidente Luiz Inacio Lula da Silva. Esta lei foi alterada no ano de 2008 através da Lei 11.645/08, trazendo a inclusão da temática indígena, tornando em políticas públicas uma das reivindicações deste movimento social.

O Movimento Negro brasileiro e o combate ao racismo sempre estiveram imbricados, a luta desses movimentos sociais está na direção de uma sociedade equânime e que combata o racismo nas diferentes esferas sociais. Esse é um tema fulcral para a sociedade brasileira, e precisa ser enfrentado com muito cuidado e rigor, para que possamos superar as mazelas decorrentes do sistema racista, que afeta as mais diversas instâncias sociais, inclusive, as escolas.

3.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS DESAFIOS INERENTES AO RACISMO

Pensar a educação brasileira dentro desse contexto é compreender que não existe a possibilidade de furtá-la de seu papel reprodutor de exclusões e manutenção do *status quo*, mas também de um campo profícuo para uma educação emancipatória e equânime.

Como já explicitado neste trabalho, a educação, ao longo da história, esteve sob ameaças e ataques de diferentes ordens, não diferente do momento político dos últimos tempos, exige muita atenção, pois está em voga projetos de educação alicerçados em currículos conservadores para a preservação dos sistemas que mantêm a tradição, isto é, para a manutenção dessa conjuntura, como por exemplo, as políticas que o Ministério da Educação veio adotando sob o comando do então governo federal. De acordo com Correia, concebe-se por conservador quem se entrega à “desconfiança permanente diante de tudo o que muda ou estabeleça conflito com as convicções assumidas” (CORREIA, 2013, p. 3).

Não obstante, atualmente, testemunhamos um movimento político, alicerçado em ideários neoliberais, que visa adequar a educação escolar às necessidades do mercado e da globalização. Nesse meandro, a educação pública brasileira está diante de uma lógica mercadológica e, apesar de uma suposta roupagem nova, traz consigo resquícios de abordagens retrógradas, ou seja, traz, em seu bojo, conceitos de progresso intimamente ligado às ideias de valores do passado, uma educação que não visa à criticidade dos alunos, mas que tem um pensamento tecnicista¹³.

Nesse cenário, notamos uma agenda que traz à pauta bandeiras centradas em ideias políticas, sociais e religiosas conservadoras e, ao mesmo tempo, liberais; entre essas tensões, assistimos ataques à educação pública em todos os níveis, ameaças aos docentes e, inclusive, um movimento de execração das obras e da figura simbólica de Paulo Freire.

¹³Saviani define o tecnicismo como uma pedagogia preocupada com a eficiência instrumental. O objetivo desta educação, baseada no modelo fabril, era que o trabalho educacional fosse objetivo e operacional, com características autoritárias e considerada não dialógica.

O patrono da educação brasileira, Paulo Freire, teórico e militante com grande notoriedade em território nacional e reconhecimento internacional, esteve entre os nomes de maior ataque entre os conservadores, o pensador nos convida à compreensão de uma educação como um ato político, que exige consciência política

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação (FREIRE, 2001, p. 25).

Porquanto, para não incorrerem no risco de perder o sentido e o significado da práxis pedagógica, devemos assumir uma postura docente de educar para justiça e liberdade como nos indica Correia (2013).

Tal processo exige do professor reflexão, resignificação e reordenamento das ações pedagógicas, das práticas docentes. Ainda no sentido de pensar qual modelo social devemos preconizar em nossas atividades docentes e qual educação queremos priorizar para a transformação social, compreendemos a emergência em idealizar um modelo de educação que não atenda à lógica do silenciamento das ditas minorias, que não conceba um discurso bi polarizado, e que se proponha contra hegemônica e democrática.

Nesse sentido, sabemos que a educação é uma instância social profícua para o debate e para a formação humana, estão postas à educação variadas ordens de desafios dos quais destacamos o que Noguera diz sobre “educar é construir, de modo crítico e dialógico, uma agenda que reconheça os mais variados grupos e setores de uma sociedade complexa, intercultural, pluriétnica e multirracial” (NOGUERA, 2018, p. 18).

No campo da educação brasileira, ainda percebemos práticas docentes e currículos balizados na cultura eurocêntrica, com uma visão ocidental. Cabe destacar que na educação infantil, especialmente, deve-se ter uma grande preocupação em valorizar as culturas diversas, pois na primeira infância são iniciados e construídos valores responsivos, identidades positivas, a valorização das relações e respeito mútuo, dentre outros. Dias (2007) salienta que o papel fundamental da educação como um todo e da educação infantil em particular é

possibilitar que as crianças vivenciem um ambiente escolar igualitário na sua concretude, exatamente, porque nele se respeitam e se discutem as diferenças (DIAS, 2007).

Permanece a necessidade de políticas institucionais voltadas para a etapa da educação infantil e a preocupação com a formação continuada dos profissionais dessa etapa da educação básica para que de fato possa-se instrumentalizar os docentes a fim de tornar a escola um espaço que potencialize as diversidades. Torna-se relevante delinear a educação enquanto elemento essencial para construção de valores igualitários dentre da sociedade, refletindo, assim, no papel desempenhado pelo professor, em razão do espaço em que ocupa, para proporcionar a compreensão da afirmação da identidade dos povos inseridos na cultura, história e relações do povo brasileiro.

Partimos da premissa de que a escola é uma das muitas instâncias sociais que deve priorizar as relações étnico-raciais bem como o combate ao racismo, todavia, não pode ser vista como redentora das mazelas sociais. Faz-se necessário um conjunto de ações envolvendo diversos campos da sociedade para o combate às múltiplas e complexas formas de racismo presentes. A educação não é forjada na neutralidade, já diria Freire (1999), as práticas educativas estão envolvidas em uma cosmovisão, sendo esta hegemonicamente branca, supremacista, ocidental.

Frente a essa encruzilhada, a escola deve optar por qual projeto político e pedagógico aspira e por qual direção quer seguir. Tal escolha é necessária, pois a escola necessita assumir seu papel político, como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.

Dessa maneira, é imprescindível pensar nas formações docentes, pois devem dar conta de uma sensibilização dos professores para trabalhar currículos que levem em conta essa dimensão política. Outro fator preponderante é o currículo enquanto uma instância que não pode deixar de ser politizada, as discussões sobre ele são marcadas por disputas e traz à tona, como nos indica Nogueira (2018), o cenário político-pedagógico de uma sociedade. O currículo aponta onde estamos, para onde desejamos ir e de que maneira.

Dito isso, questionamos, buscando perguntas problematizadoras, quais razões pelas quais a problemática das relações étnico-raciais pode ser tão

relegada em espaços sociais como as escolas, por exemplo? Por que ainda há iniciativas mais individuais pelos docentes no que tange à problemática étnico-racial? E por que temos ainda escolas que tratam da questão como temática e não como um projeto político pedagógico? Ou ainda, mesmo com a indicação na Lei de Diretrizes e Base da educação brasileira para se trabalhar a cultura africana, afro-brasileira e indígena há também a ausência ou presença pontual de políticas públicas para as relações étnico-raciais?

Essas indagações podem nos provocar a pensar os fundamentos da sociedade brasileira, que são forjados sob a ótica racista, e que foge ao enfrentamento e ao debate. Não obstante, educação não se encontra estanque nesse contexto, como já dito anteriormente, ela está em acordo com uma cosmovisão, que no geral é supremacista branca.

Há entraves que se dispõem no debate do racismo à moda brasileira, desses tais o mais emblemático seria o mito da democracia racial cunhado no século XX por teóricos como Gilberto Freyre (1933). A partir desse mito, vão se desdobrando outros embaraços que levam ao racismo velado e que, há bem pouco tempo, mascarava ou subsumia o não confronto direto, o que torna a questão racial no Brasil peculiar e bem diferente de outros países. Nesse sentido, podemos dizer que o projeto racista brasileiro é um dos mais sofisticados entre as sociedades conhecidas mundialmente.

Sendo assim, podemos inferir que um dos aspectos do não cumprimento das leis que obrigam a educação brasileira a trabalhar, em todas as suas modalidades, as culturas africana, afro-brasileira e indígenas é o próprio racismo, que está presente em todos os estratos sociais. O filósofo Nogueira vai dizer que

O racismo só pode ser compreendido e pensado fora das clichês e abordagens superficiais. O sistema racista é complexo e permeia toda a sociedade. Anteriormente, já mencionamos, de modos diferentes, todas as pessoas são socializadas para terem um imaginário racista, agindo sempre a partir da discriminação. Por isso, subestimar o racismo classificando-o como fruto da ignorância é pouco eficiente (NOGUERA, 2018, p. 43).

O Brasil sempre esteve na esteira da negação do seu racismo e isso, estrategicamente, dificulta o debate e, por vezes, torna difícil o alinhavar das políticas públicas. Tal negacionismo traz, em seu bojo, as sutilezas perversas do

racismo à moda brasileira “é como se o racismo só pudesse existir em situações extremas de segregação, como nos Estados Unidos e África do Sul” (SEYFERTH, 1995, p. 191).

A educação formal, de modo geral, está imersa e imbricada nesse contexto racial, por isso tem a responsabilidade política de combate ao racismo e promoção da igualdade. Debruçar-se sobre estudos antirracistas, pedagogias decoloniais, a fim de se aparelhar faz-se necessário para uma educação emancipatória. Para tanto, a necessidade de construção de uma política educacional de valorização da diversidade e de promoção da igualdade étnico-racial e a busca por uma formação docente adequada é imprescindível para superação de silêncios e quebra de estereótipos.

Em seus estudos, Dias (2012) abarcou a importância da formação pedagógica dos profissionais da educação para o combate ao racismo nas escolas e uma das principais conclusões de sua pesquisa está no dizer das professoras,

que afirmam perceber a discriminação no seu cotidiano escolar, mas precisam de oportunidades institucionais nas quais possam discutir e estudar o tema. Pelos depoimentos, podemos concluir que a segurança declarada por elas após o curso ocorreu porque passaram a dominar alguns conceitos e conhecimentos, colaborando para formularem respostas às manifestações de racismo na escola. Ou seja, atuar sobre a formação dos professores, de acordo com os relatos, é fundamental para gerar respostas ao problema. As professoras salientaram que se perceberam menos tolerantes com qualquer tipo de discriminação, e o aprendizado no curso possibilitou-lhes ter argumentos para intervir em situações de conflito (DIAS, 2012, p. 11).

A despeito, é possível que a reflexão sobre a formação de professores e relações étnico-raciais e suas implicações no combate ao racismo sejam amplamente discutidas como um fator estruturante dos processos de formação e não como questões acessórias e circunstanciais.

A seguir, apresentaremos os dados coletados, através da pesquisa, sobre os elementos formativos da rede municipal de educação do Rio de Janeiro e suas implicações para os profissionais da educação infantil. Traremos esses dados para empreendermos uma análise e possíveis reflexões. O que diz as JPEI's? É o que vamos compreender no próximo capítulo.

4. ANÁLISES E COMPREENSÕES DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: JPEI'S como processos formativos e as relações étnico-raciais.

Uma das etapas desta pesquisa foi o de mapear todas as JPEI's realizadas entre os anos de 2010 até 2020. Antes de expor esses dados, faz-se necessário contextualizar os objetivos dessas jornadas, bem como o modelo adotado desde a sua criação até as últimas edições.

As JPEI's se constituem, atualmente, como o principal elemento formativo, realizada pela Coordenadoria da Primeira Infância e Gerência de Educação Infantil – GEI, da SME e transmitidas pela MultiRio¹⁴, a Jornada promove uma ação de formação continuada destinada a totalidade de profissionais da Educação Infantil da rede pública municipal (professores regentes e adjuntos, diretores, diretores-adjuntos, professores articuladores, agentes de educação infantil).

O modelo majoritariamente adotado é de interatividade e troca de experiências e ideias entre os conferencistas e o público-alvo da JPEI através das mídias eletrônicas e digitais, variando o seu formato de edição para edição. Inicialmente, as Jornadas atingiam um público de cerca de nove mil profissionais de diversas categorias, posteriormente, os vídeos das palestras ficam disponíveis nas plataformas digitais da Prefeitura para o domínio público.

De acordo com os dados coletados em entrevista, na primeira fase da pesquisa no segundo semestre do ano de 2021, a professora entrevistada¹⁵, (Professora 1), que participou dos Centros de Estudos, e em sequência, da constituição inicial das JPEIs, contextualiza o seu surgimento.

A primeira JPEI começou em dezembro de 2010 e a partir de 2011 que ela veio para julho, sempre os profissionais pediam para ser no início do ano, mas a gente dialogou que não seria possível uma formação que dialogasse com a realidade sem que

¹⁴ Desde sua criação, em 18 de outubro de 1993, a MultiRio – Empresa Municipal de Múltiplos, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, vem referendando sua atuação na convergência cidade-educação. Nesse sentido, utiliza-se de uma plataforma digital na qual as diferentes mídias – TV, redes sociais (Facebook, YouTube, Twitter e Instagram), Web Rádio, Portal, pen card e impressa – interagem, diversificando as possibilidades de acesso aos seus produtos e oferecendo à escola pública da cidade do Rio e à população em geral, em tempo real, o que há de mais atual em produções e interfaces educativas. Fonte: http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/institucional/a_multirio. Acesso em 12/12/2022.

¹⁵ Durante a entrevista com a professora responsável pela Gerência de Educação Infantil, denominada no texto como 1, as falas foram gravadas e transcritas de forma literal, como foram ditas.

esse professor tivesse vivido isso com a sua turma. Não vou chamar de público-alvo, mas de interlocutor, sempre foi o profissional que atuava com os pequenos, seja ele agente, professor, diretor, seja o profissional do posto de saúde, seja quem trabalha no CRAS, o convite sempre foi para todos eles. A gente queria não fazer o movimento onde 300 fossem beneficiados, tínhamos 12 mil profissionais em 2010 na Rede, e a gente precisava conversar com todos, fazer uma formação que trouxesse todos os atores para essa discussão. Então 2010, nós entramos com a proposta de um jeito, não havia auditório que iria dar conta dessa Rede, mas a gente tem a tecnologia que vai nos ajudar. Lá em 2010, começamos por transmissão por satélite, fazíamos transmissão por satélite do estúdio do Multirio ao vivo para cinco polos (duas CRES por polo) de Universidades, onde alugávamos cerca de 10 ou 20 salas de aulas, equipava com televisão e fazia a inscrição para quem quisesse assistir presencial lá no polo pela manhã e pela tarde. O palestrante estava lá no estúdio da Multirio, era uma logística “punk”, havia um caminhão em frente à Multirio com o satélite que chegava até os polos. Mesmo com todas as salas dos polos, não cabiam todos os profissionais, então paralelo a isso que acontecia, a gente tinha os materiais que eram mandados para que cada instituição fizesse as suas discussões num modelo mais aperfeiçoado que os centros de estudos e que dialogasse com quem estivesse lá (Professora 1).

A fala da entrevistada evidencia a inovação e o uso de tecnologias contemporâneas para a formação continuada dos profissionais de educação infantil da Rede Municipal. Outro aspecto relevante diz respeito ao planejamento de estratégias para alcançar não somente um grupo restrito de profissionais, mas que ampliasse esse momento para todos, reforçando a importância da formação docente.

Entretanto, evidenciamos a fala da entrevistada no que diz respeito ao uso do termo “interlocutor” para referir-se aos profissionais participantes das JPEI. Chamamos à atenção para problematizar o uso do termo, pois não compreendemos que haja efetivamente interlocução, diálogo, participação em conversa através de um modelo formativo exclusivamente realizado e transmitido em tela.

Este modelo utilizado inicialmente para a transmissão das JPEI’s foi se modificando ao longo do tempo, por diversos motivos, dentre eles financeiro. Como podemos conferir nesse trecho da entrevista.

[...] depois passamos para a gravação até por questões financeiras, pois o satélite era bem caro, em determinados momentos a gente usava uma verba que vinha do governo federal para formação, aí investíamos nessa formação da

totalidade da rede, mas em determinados momentos esta verba não vinha de fora, e o orçamento municipal não contemplava esse custo. Por isso, partimos para o gravado, ao longo desses 12 anos que a JPEI aconteceu sempre foi pela tela, seja no ao vivo, seja na transmissão satélite, seja no DVD gravado, seja na transmissão por internet, muda o canal, muda o gerador, mas sempre teve essa perspectiva de fazer uma formação para todos os profissionais e sempre através das telas (Professora 1).

A escolha dos temas abordados em cada edição da jornada surgia a partir de observações oriundas de visitas da equipe da GEI em unidades de educação infantil quando estas estavam em momento de Centro de estudos. O denominado Centro de Estudos, uma ação política de formação continuada, constituía espaços de formação dos professores da rede municipal carioca em um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho.

Dessa forma, os temas surgidos através de observações dos CEs eram incorporados nas JPEIs, onde havia uma preocupação com o caráter inédito de cada tema da jornada. Conforme transcrição abaixo:

Os temas da JPEI eram feitos também através das consultas aos profissionais, mas de maneira muito orgânica, porque uma coisa seria a gente mandar um *forms*, surgiriam até temas, até meios cristalizados, artificiais, normalmente quem responde a esse tipo de pergunta está estudando ou está em contato com o tema e gostaria de trazer para discussão. Esses temas vinham no centro estudos quando a gente visitava uma escola e percebia que a demanda daquela equipe era essa, a gente percebia nas visitas de acompanhamento, pelos Projetos Pedagógicos Anuais, o que estava faltando para aquele PPA melhorar, é sobre o desenvolvimento infantil, então quem é a melhor pessoa para falar sobre o desenvolvimento infantil? Se está faltando falar sobre diversidade, sobre as questões étnico-raciais quem é a melhor pessoa que a gente tem? Um dos temas foi das rotinas, como é que devo pensar essas rotinas com um teórico renomado sentado ao lado de um professor, agente da Rede, pensando e articulando aquela teoria, eu preciso dos nossos professores, eles que conhecem a Rede, sempre teve essa premissa... A gente acreditava nisso que a jornada pedagógica nunca podia ser igual, ela sempre tinha que ter isso de o que que vai acontecer esse ano? O que vão trazer? Vão me botar fantasiada de super-herói? Vão fazer desafio? (Professora 1).

De acordo com a entrevistada, muitos temas surgiram de visitas às unidades escolares quando essas estavam em formação através dos Centros de Estudos, esses momentos formativos eram consolidados através do calendário escolar anual, onde havia datas previstas para esses momentos. Contudo,

percebeu-se que a cada ano os CEs perderam espaços nesses calendários, passando de encontros bimestrais ao longo do ano até chegar a sua total inexistência nesses calendários.

A formação permanente dos docentes é uma condição necessária ao trabalho desses profissionais. Paulo Freire (2001) defende que essa formação permanente seja compreendida como um processo de constante reflexão, não somente no sentido técnico, mas também na dimensão política, uma reflexão crítica sobre a prática docente, que só é possível quando há espaços e momentos destinados para isso no calendário escolar.

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir (FREIRE, 2001, p. 80).

As JPEI's, como já citado, constituem atualmente o único espaço de formação continuada destinada aos profissionais de educação infantil da Rede Municipal, ou seja, é o único momento que consta no calendário anual escolar. Todavia, percebemos também que esse espaço sofreu subtrações ao longo dos tempos. Houve jornadas que contemplavam cinco dias de estudo, mas também tiveram edições, como a do presente ano, com previsão de apenas dois dias de estudo.

Abaixo, a tabela apresentando um compilado dos temas abordados nessas onze edições de Jornadas Pedagógicas de Educação Infantil. Veja-se:

JORNADA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO			
EDIÇÃO	TEMA	SÍNTESE	DURAÇÃO
I JPEI	Desenvolvimento da aprendizagem	Abordagem sobre o desenvolvimento humano, aprendizagem e neurociência aplicadas na educação infantil. Em seguida, relato de experiências: Contos favoritos e Narrativas de imagens na arte de fotografar	47 minutos
I JPEI	Relações étnico-raciais na educação infantil	Abordagem sobre acesso e exclusão de crianças negras no processo de escolarização, assim como, traz conceitos importantes para o debate como o mito da democracia racial, desigualdades e o papel	36 minutos

		da educação infantil na mudança desse quadro.	
I JPEI	Novos Paradigmas da Educação Infantil no Mundo Contemporâneo	Abordagem sobre os novos paradigmas da educação infantil e a EI no mundo contemporâneo. Momento troca de experiências – Relato de experiências: As cores do mundo e viver é contar e vivenciar histórias.	42 minutos
I JPEI	Muito Prazer! Sou Professora de Educação Infantil	Abordagem sobre ser educador das infâncias e suas marcas. Sobre a identidade e a importância da formação do professor de educação infantil. Momento troca de experiências – Relato de experiência: Gente pequena pensando grande; e No céu, na terra, no mar, animais em todo lugar.	44 minutos
I JPEI	Essencialmente criança? – Inclusão na Educação Infantil	Abordagem sobre o que é inclusão, o sentido mais amplo do conceito, mas enfatizando o atendimento educacional especializado para alunos deficientes.	47 minutos
II JPEI	Avaliação da Qualidade da Educação Infantil	Abordagem sobre o ambiente da educação infantil, bem como a organização de qualidade dos espaços, uma boa alimentação para as crianças, apresenta os documentos orientadores para a educação infantil carioca, para serem explorados a fim de obter uma qualidade no atendimento dessas crianças. Mantem o formato de trazer um momento de troca de experiências com o projeto Índios no Brasil, um diálogo é possível?	3h51m
II JPEI	Educando de 0 a 6 anos	Abordagem sobre o desafio de educar na primeira infância com um olhar para a criança de hoje e não como um vir a ser. Com relatos experiências bem-sucedidas da Rede.	4 horas
II JPEI	Geografia da Infância	Abordagem sobre as categorias estruturantes do campo da geografia a partir do diálogo com essas categorias vem tentando compreender a infância. Nessa jornada há o momento “tira dúvidas” em que professores da rede enviam suas perguntas via e-mail entre outros meios de comunicação. Essas perguntas são direcionadas para o palestrante para saná-las casa seja possível.	3h55m
II JPEI	Desenvolvimento Infantil	Abordagem sobre a importância da neurociência na aprendizagem, no desenvolvimento e comportamento	3h40m

III JPEI	Mídia e consumo	Abordagem sobre a criança e a dignidade humana, matrizes pedagógicas, estratégia da publicidade e criança e consumo.	3h15m
III JPEI	Brincadeiras	Abordagem das brincadeiras que fazem parte do cotidiano das creches e pré-escolas. Por meio dela, a criança aprende, interage e se desenvolve de forma saudável.	3h20m
III JPEI	Corpo e movimento	Abordagem sobre o corpo e movimento, afinal, o corpo fala, principalmente em crianças. Fala sobre a infância negligenciada e lugar dos corpos na educação infantil.	3h10m
III JPEI	Infância	Abordagem sobre a Infância e cultura e como se articulam numa perspectiva de culturas infantis. Nos momentos de perguntas dos profissionais de educação infantil, a palestrante aproveita o ensejo para salientar as leis sobre trabalhar a cultura afro-brasileira. Ela fala que a escola não pode deixar de olhar para isso. Esta fala perpassa o momento de formação por breves minutos.	3h10m
IV JPEI	Uma nova visão da neurociência e infância	Abordagem sobre nova visão da neurociência e infância e seus aportes teóricos.	2h30m
IV JPEI	O que entendemos por neurociência?	Abordagem sobre quais aportes nos brindam as investigações neurocientíficas no que se refere ao desenvolvimento infantil.	2h30m
IV JPEI	Neurociência e desenvolvimento infantil	Abordagem sobre o conhecimento do processo de neurodesenvolvimento na primeira infância.	2h30m
IV JPEI	Fatores de influência no desenvolvimento infantil	Abordagem sobre os fatores de influência no desenvolvimento infantil	2h30m
V JPEI	O pedagógico de tudo e de todos na diversidade	Abordagem sobre a diversidade com um pano de fundo o filme “Bebês e a roda de conversa”. Traz todas as diferentes infâncias para o debate e toca em uma questão muito importante para a educação que são os termos dos contextos culturais, os diferentes contextos de infância, diferentes contextos sociais e culturais. O filme é bom para aguçar o olhar para as diferenças, um filme que traz reflexões que crianças são essas, que lugares são esses etc.?	43 minutos
V JPEI	O pedagógico de tudo e de todos nas brincadeiras	Abordagem sobre brincadeiras a partir da reflexão sobre o filme “As aventuras de uma caixa de papelão”, que serviu de base para a roda de conversa, onde trouxe um dos	38 minutos

		pilares da educação infantil – as brincadeiras.	
V JPEI	O pedagógico de tudo e de todos nas descobertas	Abordagem sobre o processo das descobertas de crianças pequenas, trazendo como pano de fundo o filme “Monstros S.A” para falar das possibilidades de descobertas das crianças no mundo e dos professores	48 minutos
V JPEI	O pedagógico de tudo e de todos nas interações	Abordagem sobre as interações na educação infantil, como pano de fundo o curta “Cordas” é usado para falar das interações entre as crianças e crianças especiais.	40 minutos
V JPEI	O pedagógico de tudo e de todos nas rotinas	Abordagem sobre o conceito de rotina para a educação infantil trazendo um paralelo com o filme “Pequenas flores vermelhas”. Na roda são trazidas cenas do filme para contextualizar as falas da palestrante e dos professores da rede que ali estavam presentes, para auxiliar no processo de reflexão acerca das rotinas junto às crianças.	40 minutos
V JPEI	O pedagógico de tudo e de todos nas singularidades	Abordagem sobre crianças e suas singularidades através do filme “o Pequeno Nicolau” e como essas singulares se constituem no filme e na educação infantil?	35 minutos
V JPEI	O pedagógico de tudo e de todos nas subjetividades	Abordagem a partir do uso da série “Uma foto, uma história”. Trazendo as histórias da comunidade escolar para a roda de conversa, educadores conversam sobre fotos, histórias, no sentido de trazer as lembranças, a memória.	35 minutos
VI JPEI	O pedagógico de tudo e de todos para ser Educação Infantil	Em sua abordagem traz novamente um filme para nortear a formação – Creche do papai. Fala sobre o fazer pedagógico na educação infantil, sobre embasamento teórico, sobre a improvisação etc. Nova repaginada da JPEI com um mediador acadêmico, acadêmico convidado e educadores da rede. Não tem formato de roda de conversa, usam muitas cenas do filme e inauguram um modelo de passar o filme para crianças em algumas creches municipais, mostrando a rotina de trabalho naquelas turmas.	40 minutos
VI JPEI	O pedagógico de tudo e de todos por todos	Em sua abordagem traz um olhar especial para atuação masculina nos espaços de educação infantil, os preconceitos e o não lugar.	40 minutos
VI JPEI	O pedagógico de tudo e de todos	Uma abordagem a partir do filme “Caminhando com Tintim” para falar sobre a sensibilidade necessária do adulto para o	41 minutos

	pelos olhos das crianças	olhar da criança, suas observações de mundo, o mundo visto pelos olhos das crianças. Traz agora outra turma de outra creche para ver o filme e mostrar sua rotina.	
VI JPEI	O pedagógico de tudo e de todos na diversidade	Abordagem do tema diversidade na educação infantil com início do vídeo “Uma conversa sobre raça” teste feito na década de 1960 com crianças sobre questões étnico-raciais. Essa palestra versou sobre os desafios das relações étnico-raciais na educação infantil.	45 minutos
VI JPEI	O pedagógico de tudo e de todos para ser brincante	A abordagem traz uma indagação: o que é ser brincante? Todas as pessoas podem ser brincantes? Nesse sentido, traz o vídeo “Brincante no recreio” e fala sobre o faz de conta trazendo a rotina de outra creche da rede. A proposta desse dia é diferente, pois a convidada trouxe vários recursos para as pessoas fazerem com seu corpo.	45 minutos
VI JPEI	O pedagógico de tudo e de todos na ludicidade	Abordagem a partir do filme “Tarja branca” para mergulhar na infância e a ludicidade vivida por todos os envolvidos na educação infantil.	36 minutos
VI JPEI	O pedagógico de tudo e de todos na constituição dos sujeitos	Abordagem para pensar a constituição dos sujeitos onde foi trazido o filme “Megamente” para pensar as relações estabelecidas entre os sujeitos mais diversos.	42 minutos
VI JPEI	O pedagógico de tudo e de todos na construção da nossa história	Uma abordagem de uma história não linear, mas por caminhos diversos e a música de Tony Garrido “você não sabe o quanto eu caminhei” para pensar o tema do dia.	39 minutos
VII JPEI	Por que e para que uma Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil?	O pedagógico de tudo e de todos é o eixo condutor de todo o trabalho e nesse encontro discuti o seu papel nas interações, experiências na prática respondendo à pergunta por que e para quê uma base nacional comum curricular na educação infantil?	55 minutos
VII JPEI	O que são os objetivos de aprendizagem e os campos de experiências?	O pedagógico de tudo e de todos é eixo condutor de todo o trabalho e nesse encontro discuti as interações, experiências com traços, sons, cores e imagens o eu o outro e o nós.	1 hora
VII JPEI	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	O pedagógico de tudo e de todos é eixo condutor de todo o trabalho e nesse encontro discuti as interações e as experiências com traços, sons, cores e imagens e os espaços, tempos,	51 minutos

		quantidades, relações e transformações pessoa.	
VII JPEI	Corpo, gestos e movimentos	O pedagógico de tudo e de todos é o eixo condutor de todo o trabalho e nesse encontro discuti as interações e as experiências com traços, sons, cores e imagens e o corpo, gestos e os movimentos.	1h10min
VII JPEI	Escuta, fala, pensamento e imaginação	O pedagógico de tudo e de todos é o eixo condutor de todo o trabalho e nesse encontro discuti as interações e as experiências com traços, sons as cores e a escuta, fala, pensamento e imaginação.	1 hora
VIII JPEI	Ser docente na Educação Infantil	A natureza da prática docente na Educação Infantil e o desafio da interação entre cuidar e educar. Brincadeiras e interações como fundamentos do desenvolvimento das crianças	40 minutos
VIII JPEI	Leitura e escrita dentro da escola e diálogo com as famílias	A importância da relação escola-família e seus impactos sobre o desenvolvimento da criança. O papel da leitura e da escrita no cotidiano das famílias. A atuação da escola na formação de pais e filhos leitores.	40 minutos
VIII JPEI	Crianças como leitoras e escritoras – Parte I	A relação entre crianças de até 3 anos e a linguagem escrita. O papel da Educação Infantil de ampliar as experiências culturais dos alunos e de valorizar diferentes linguagens.	50 minutos
VIII JPEI	Crianças como leitoras e escritoras – Parte II	A relação entre crianças de 4 e 5 anos e a linguagem escrita. Práticas que facilitam a apropriação da cultura escrita e proporcionam às crianças oportunidades de reflexão. Possibilidades de trabalho da escrita com crianças dessa faixa de idade.	50 minutos
VIII JPEI	Literatura e espaços de leitura	Práticas e situações que buscam a formação de crianças leitoras de literatura. Como instituições de Educação Infantil podem organizar e utilizar espaços de leitura.	55 minutos
IX JPEI	BNCC realidade e desafios para a infância carioca: Os Traços, Sons, Cores e Formas que permeiam o Trabalho na Educação Infantil	Traz como proposta central Ação Pedagógica da Educação Infantil e a Reformulação Curricular através da BNCC e os campos de experiências.	1h10m
IX JPEI	BNCC realidade e desafios para a infância carioca: O Lugar da escuta, fala e pensamento dos bebês e das	Traz como proposta central Ação Pedagógica da Educação Infantil e a Reformulação Curricular através da BNCC relacionando os campos de experiências e a linguagem.	1 hora

	crianças Educação Infantil: Reflexões e Práticas (Linguagem)		
IX JPEI	Espaços e Processos Pedagógicos na Educação Infantil	Traz como proposta a BNCC para pensar espaços e processos pedagógicos na educação infantil.	1 hora
X JPEI	Florescendo práticas, contando trajetórias	Apresenta a temática através de uma reflexão teórica a respeito da relação da criança pequena com a natureza e das possibilidades de ação do profissional da Educação Infantil na prática cotidiana. O objetivo principal é relacionar a teoria e a prática através de um diálogo entre a criança e a natureza, trazendo um olhar sensível, momentos de reflexão e vivências práticas. Traz também os museus e centros culturais.	50 minutos
X JPEI	Espaços naturais com bebês e crianças pequenas	Traz um olhar específico para os bebês, entendendo-os como sujeitos de direitos e protagonistas. O objetivo é promover a reflexão a respeito da importância do protagonismo infantil, com o foco nos bebês. Além disso, o debate promove um encadeamento da temática com práticas que possibilitam o contato dos bebês com a natureza, respeitando e dialogando com as especificidades pertinentes a essa faixa etária.	1 hora
X JPEI	Organizações e concepções: a potência de experiências e narrativas no ambiente externo	Tem como proposta promover uma reflexão a respeito da potência que as experiências vividas em espaços externos promovem. O objetivo é realizar uma discussão a respeito de novas possibilidades de trabalho na Educação Infantil (EI) a fim de construir práticas que consideram as ecologias pessoal, social e ambiental. Além disso, dialogar com a importância de tais práticas para o desenvolvimento da criança durante a sua trajetória na EI.	1h10min
X JPEI	Estética do corpo e inclusão na Educação Infantil	Apresenta um diálogo entre a estética do corpo e a inclusão. O objetivo é trazer um panorama teórico desses dois conceitos e relacioná-los com práticas, vivências e experiências que possibilitem ao professor realizar um trabalho que proporcione às crianças pequenas um reconhecimento das suas potencialidades.	57 minutos
X JPEI	Um olhar sobre a transição da	Se dedica a promover uma reflexão a respeito da transição entre a Educação	1h15min

	Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Infantil e o Ensino Fundamental. O objetivo é entender teoricamente como esse movimento é importante para a criança, as famílias e os profissionais envolvidos no processo e refletir a respeito da diferença e das semelhanças entre a pré-escola e o 1º ano do EF.	
XI JPEI	Brincar, interagir, construir... as dinâmicas da Educação Infantil	Com o tema norteador “Os desafios da Educação Infantil na contemporaneidade: sujeitos e interfaces”, a jornada tem o objetivo de discutir a importância da Educação Infantil no contexto educacional atual, pensando as crianças como sujeitos da aprendizagem. Esse debate tratou da importância do brincar na Educação Infantil, considerando a brincadeira como uma forma de linguagem e a criança como sujeito que, nas interações, aprende e se constitui.	1h22m
XI JPEI	Arte e psicomotricidade: as várias linguagens da infância	Abordagem sobre arte, psicomotricidade e as várias linguagens da infância no contexto de pandemia.	1 hora
XI JPEI	Corpo – território de saberes, produções e conhecimentos	Abordagem sobre o corpo como território de saberes, produções e conhecimentos em meio à pandemia.	1h29m
XI JPEI	A perspectiva do trabalho com bebês	Abordagem das questões fundamentais que permeiam o trabalho com bebês, compreendendo-os como sujeitos ativos, de linguagem e de direitos que se desenvolvem e aprendem.	1 hora
XI JPEI	As artes na infância: crianças e suas relações com música	Abordagem sobre as artes na infância: crianças e suas relações com música, trazendo diversos ritmos para o trabalho com a educação infantil.	55 minutos
XI JPEI	A importância da literatura na construção do sujeito	Uma conversa sobre a importância da literatura na construção do sujeito. Oralidade e infâncias.	58 minutos
XI JPEI	Práticas pedagógicas, sujeitos e interações: a Educação Infantil em diálogo	Uma discussão sobre a importância do diálogo e das interações no planejamento e desenvolvimento de propostas pedagógicas que incluam as crianças e suas infâncias.	1h45min
XI JPEI	Experiências com a Educação	Abordagem sobre as experiências com a educação infantil através de imagens do cotidiano de turmas de crianças pequenas.	50 minutos

	Infantil – espaços, práticas e rotinas	Traz o planejamento em conformidade com as crianças e sua participação efetiva nas rotinas.	
XI JPEI	As infâncias e as relações étnico-raciais	Abordagem da legislação e documentos norteadores para a temática. Traz a filosofia ubuntu e aspectos importantes da cultura africana e afro-brasileira, prática pedagógica e descolonização de currículo.	1h3m

O período utilizado como recorte para esta pesquisa foi de dez anos de JPEI, da primeira edição até a décima primeira, que ocorreu no ano de 2020. Nos dois anos subsequentes, isto é, no período pós recorte, se pode observar a inclusão da temática mais presente, em especial, o que pode denotar um fator de indício para tais direcionamentos foi a criação da Gerência de Relações Étnico-raciais – GERER na estrutura da Secretaria de educação. Também temos a proximidade com os vinte anos de promulgação da Lei n. 10.639/2003.

Na primeira edição da JPEI no ano de 2010, entre os quatro temas abordados, houve a presença da temática étnico-racial. Esta conferência contou com a presença de uma professora especialista e teve pouco mais de trinta minutos de duração.

Inicialmente, a conferencista traz a indagação “Ser preto e ter orgulho de si mesmo: como contribuir para isso na sala de aula?” E para se aproximar dessa discussão traz elementos do PNAD para provocar uma reflexão sobre o acesso de crianças às creches e pré-escolas com o agravante do marcador raça, anos de escolaridade entre crianças negras e brancas e sobre as implicações de um sistema educacional.

Há também a abordagem do mito da democracia racial e do projeto de embranquecimento do povo brasileiro, bem como do preconceito baseado na marca, nas características fenotípicas discriminatórias.

Essas questões introdutórias, explanadas durante a palestra, remetem às implicações que o racismo traz à sociedade e para as crianças e a educação da primeira infância. As formas de exclusão e de presença da população negra à educação ainda é um problema para o país, focalizando no acesso de crianças negras à educação infantil, de maneira especial percebemos ainda lacunas. A exclusão escolar tem classe e cor.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004, ou seja, seis anos antes dos dados trazidos pela conferencista, reforçam os dados

Nesse sentido, ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. Os números são ilustrativos dessa situação. Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 8 crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (BRASIL, 2004, p. 8).

Para refletir sobre informações mais atuais, trazemos dados da UNICEF¹⁶: “as parcelas da população em idade escolar mais excluídas concentram-se entre as crianças de 4 e 5 anos e entre adolescentes de 15 a 17 anos”. Números absolutos, crianças e adolescentes de 4 a 17 anos autodeclaradas(os) pretas(os), pardas(os) e indígenas excluídos da escola somam 781.577, correspondendo a 71,3% de crianças e adolescentes fora da escola.

É notório que os dados de uma década, trazidos pela conferencista sobre a falta de acesso de crianças negras à escolarização, ainda vigoram atualmente, e mesmo outros processos de exclusão, o que traduz a base sólida de uma sociedade calcada sob viés racista.

Adiante, apreciamos a conferencista ilustrar a sua fala a partir do filme *Besouro cordão de ouro* de 2009, mencionando um menino em condição de escravidão, o personagem do filme, ao se identificar com o inseto, que desafia as leis da física, desafia ele mesmo as leis cruéis do preconceito e da opressão. Ela traz a narrativa do filme para estabelecer um diálogo entre ser um menino, ser um menino pobre e ser um menino preto, onde o personagem usa essas

¹⁶ Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Dados publicados no site da estratégia Busca Ativa Escolar (buscaativaescolar.org.br) do UNICEF e parceiros 2021. Acesso em janeiro 2022 em <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>

questões como entraves para não poder ser um capoeirista. Como podemos apreciar através do diálogo e a ilustração da imagem da cena do filme.

O mestre responde hoje você é menino, mas amanhã vai ser um homem, hoje você é pobre, mas ninguém sabe se amanhã pode ser rico, mas preto você vai ser sempre! Com muito orgulho para a vida inteira.



Fonte Youtube: Cena filme Besouro Cordão de Ouro

Essa lição de pensar em um negro não mais na sua história de escravização, como há muito tempo vem sendo apresentado, mas como sujeito de resistência, sujeito de cultura e que vai trazer uma contribuição fundamental para a cultura brasileira, é esse o nosso ponto de partida.

Na abordagem da conferencista há uma perspectiva em trabalhar a cultura negra sob outra ótica, promover espaços de valorização das diferentes culturas presentes nas escolas e na sociedade. Para a formação continuada dos docentes em educação infantil, torna-se relevante reforçar esse viés para que eles não incorram no equívoco de trabalhar a temática étnico-racial de forma estereotipada, mostrando apenas a história da escravização de povos africanos, por exemplo. De acordo com DCNERER

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade... Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu

pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 11).

Nesse sentido, podemos afirmar que a abordagem feita pela conferencista nessa edição da JPEI está em consonância com o texto das DCNERER bem como com a Lei n. 10.639/2003.

Diante das mazelas do racismo estrutural, a palestrante indaga: qual o papel da educação infantil na mudança desse quadro? Uma primeira indicação é marcada no sentido de romper com o silêncio que envolve a temática e que contribuiu para que as diferenças sejam entendidas como desigualdades, e negros sejam vistos como desiguais e inferiores.

Dessa maneira, é preciso, além de romper com a lógica do silêncio, questionar os porquês de a sociedade brasileira optar por muito tempo por fazê-lo. Diante da compreensão e enfrentamento desse silenciamento, precisamos refletir sobre a necessidade em abrir espaços de diálogos e debates para uma efetiva mudança de olhar e prática pedagógica. Freire (2006) adverte que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, nosso papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”.

Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. no mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*... Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela [...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade. (FREIRE, 2006, p. 77)

Para tal, entendemos que estabelecer mais espaços de diálogo, mais espaços e momentos formativos onde os profissionais possam estar imersos na pesquisa e refletir a sua práxis pedagógica pode auxiliar em seu modo de compreensão e constatação da realidade, a fim de intervir sobre ela.

Adiante, a conferencista reforça a importância de transformar a escola de educação infantil em um ambiente alfabetizador intercultural, onde há diálogos entre as mais diversas culturas para diminuir o preconceito. Em seguida, faz a

indicação do livro infantil “Menina Bonita do Laço de Fita”, um clássico da literatura infantil, para trabalhar as diferenças. Mostra-se o “João” realizando uma atividade sobre o livro. “até que ponto a história da menina bonita do laço de fita ajudou João a reconhecer-se como negro como os pais?”

Precisamos, aqui, compreender a dimensão temporal; esse livro era utilizado em larga escala por educadores da primeira infância para realizar uma abordagem sobre a diversidade étnico-racial para crianças. Contudo, atualmente é um livro não indicado, inclusive, com críticas preponderantes sobre a sua abordagem, roteiro, imagens estereotipadas, entre outros. O que poderíamos denominar equívoco para a época uma vez que havia pouco mais de sete anos da promulgação da Lei n. 10.639 e não havia no mercado editorial uma diversidade robusta de livros contendo a temática.

Ainda sobre os equívocos¹⁷, nessa edição podemos apontar o momento “relato de experiências”, onde um ou mais projetos de creches, EDIs ou escolas que atendam a educação infantil na Rede são selecionados para apresentar, através de vídeos previamente gravados, projetos “bem-sucedidos” de acordo com o tema da palestra naquele dia. Esse momento foi marcado pela apresentação do projeto de uma creche intitulado “Cirandolando pelo folclore e cultura popular”.

No relato é mencionada a resistência de seus pares com o trabalho com o folclore, a mesma fala que foi no Jongo, pois tem conexões com cultos religiosos de matriz africana, seus ritmos da música, alguns movimentos, o que acarretou discussões entre as educadoras diretamente envolvidas na turma e com as educadoras que estavam fora. Segundo ela, conversou com a equipe e disse que a tônica era a cultura e não religião, sua intenção não era fazer proselitismo, mas que as crianças conheçam. Tivemos crianças que não quiseram participar e tudo bem, mas outras quiseram, elas gostaram e aprenderam. As crianças, ao ouvirem músicas que remetiam à capoeira, logo identificavam e queriam dançar, eles conseguem discriminar essas manifestações culturais (trecho extraído do relato de experiência de um projeto de uma professora convidada da JPEI).

Na sequência, uma apresentadora da JPEI indaga à professora convidada, idealizadora do projeto: qual a importância do folclore para a identidade e para formação integral das crianças?

¹⁷ Foi utilizada essa categoria elencada para designar possíveis erros ou sentidos ambíguos para a ação.

Entre o que optamos por chamar de equívocos estava a colocação da temática étnico-racial atrelada ao folclore. Este fato torna-se comum no imaginário popular, porém há a necessidade de confrontarmos este conceito e reforçar o não uso.

Em sequência, é apresentado outro projeto “bem-sucedido” intitulado “Quem disse que eu não sei ler?” Ela traz o projeto de sua U.E relatando que ele foi desenvolvido para proporcionar nas crianças o gosto pela leitura e o contato com livros. Enquanto apresenta, são passadas as imagens, onde notamos que não há menção a livros de literatura negra ou indígena nem relatos sobre eles, para que estabelecesse um diálogo com o tema do dia.

Essa primeira edição da JPEI inaugura um novo formato de formação continuada dos profissionais de educação infantil da Rede, e ter a presença da temática étnico-racial representou naquele momento um avanço. Seria aquele um prenúncio de novos tempos para a Rede Municipal de educação?

No entanto, esse avanço foi travado, pois nas edições seguintes houve um silenciamento sobre a temática desvelando indícios de que talvez não tenha sido prioridade da referida Rede de ensino construir uma educação pautada em ideais antirracistas.

Na segunda JPEI, não há o anúncio do tema étnico-racial, a partir daí foi necessária uma investigação para a busca de indícios da presença ou não da temática para a formação dos profissionais inscritos na edição.

Na tentativa de extrair daquelas edições que não anunciam diretamente as relações étnico-raciais, mas que atravessam a temática, foram percebidos, na segunda edição da jornada, momentos que atravessaram o tema. O primeiro momento esteve expresso na fala da conferencista ao responder uma pergunta de uma profissional expectadora. E o segundo foi durante o momento de experiências “bem-sucedidas”, em que uma professora trouxe um relato de um projeto que abarcava a temática indígena, como vemos a seguir.

O projeto índios no Brasil, um diálogo é possível? A escola todos os anos visitavam o museu do índio. Durante uma visita a professora explica para turma que os índios moravam em ocas, foi então que o índio guia a abordou e disse que ela deveria ter mais critério, estudar mais para não passar informações erradas para as crianças, não são todas as tribos que chamam suas moradias de ocas. Chamou a atenção para a diversidade das tribos indígenas. Ela diz que teve um impasse no Centro de Estudos: nosso trabalho não está de acordo com a realidade e

indaga: o que fazer? Ignorar a realidade ou alterar nossa maneira de trabalhar? A U.E adota a metodologia de trabalhos por projetos e passam a pesquisar seus conhecimentos prévios sobre a temática em confronto com o resultado de suas pesquisas (trecho de um relato de uma professora da Rede Municipal sobre seu projeto).

Esse relato não faz parte de um tema específico da edição, porém sua pertinência se faz em um momento formativo, onde todos os profissionais estão debruçados sobre o estudo. Salientar que naquele momento havia três anos da promulgação da Lei n. 11.645/2008, que traz em seu texto, inciso primeiro, a obrigatoriedade da presença da história e cultura negra e dos povos originários.

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

A princípio, essa Lei destina-se ao ensino fundamental e ensino médio, contudo, esse tema é essencial para toda a educação básica, inclusive, o ensino superior, locus de formação de futuros docentes, ao que verificamos essa importância através do parecer da Resolução CNE/CP 01/2004:

Art. 1º [...]

§ 1º As instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a).

Retomando o movimento de reflexão sobre o relato de experiência acerca do projeto “Índios no Brasil, um diálogo possível?”, observamos que a professora em questão aproxima suas crianças da temática, porém comete equívocos com relação à visão para as mais diversas culturas de povos originários de maneira estereotipada e homogeneizada.

Logo, este conhecimento parcial dos povos que são formadores da identidade brasileira remete à história aprendida nas diversas instâncias, inclusive, nas escolas. Esse conhecimento difundido carrega em si parte de um lado da história – a narrativa única do colonizador.

Walsh (2010) indica que, para garantir a visibilidade da “[...] história que a história não conta”, é necessário pensar uma práxis baseada na criação e na construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Uma pedagogia que promova a transgressão da lógica que negou aos oprimidos o protagonismo de suas histórias.

Para tal, a formação inicial e continuada dos profissionais que atendem à primeira infância constitui um projeto que necessita de modificações e atenção especial para além do aperfeiçoamento, mas que provoque nos docentes o que o Walsh (2005) chama de pensamento crítico de fronteira¹⁸, e assim oferecer possibilidades de propor outros conhecimentos e cosmovisões.

Prosseguindo nas análises das Jornadas, temos a presença, de forma tangencial, da temática das relações étnico-raciais na fala da conferencista ao responder uma pergunta de uma profissional expectadora. Nessa jornada, há o momento “tira dúvidas” em que professores da rede enviam suas perguntas via e-mail entre outros meios de comunicação. Essas perguntas são direcionadas para o palestrante a fim de estabelecer um diálogo entre a mesma e os profissionais que assistem à jornada.

Partindo da pergunta “No mundo das diferentes significações culturais há como privilegiar uma cultura em detrimento de outras?”, a conferencista que versa sobre o tema Geografia da Infância traz uma resposta para a expectadora que vale a ponderação.

Isso é o que a gente vive. O colonialismo faz isso com a gente. Outro dia me perguntaram por que com tantas técnicas interessantes de escovas inteligentes eu mantinha meus cabelos étnicos? Eu disse por que aprender a ser branca eu aprendi em casa, na escola e na vida. Ser negro eu aprendi com meus próprios meios. Hoje em dia a gente tem até subsídios legais para que as crianças conheçam o que é a cultura afro descente. Mas privilegiar uma cultura em detrimento de outras tem sido a prática natural da educação. O que nós estamos almejando, a formação de um ser humano mais plural, uma humanização maior do próprio homem, eu acho que a gente pode estar atento a esse procedimento, a possibilidade de colocar essas culturas em diálogo e não precisar enaltecer o que já está enaltificado, mas ao contrário, abrir espaços para aquelas

¹⁸ O pensamento de Fronteira permite construir variadas estratégias entre grupos e conhecimento subalternizados, como, por exemplo, entre povos indígenas e povos negros. Significa fazer visível outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica e dominante. O pensamento de fronteira se preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o como referência, mas sujeitando-o ao constante questionamento e infectando-o com outras Histórias e modo de pensar (OLIVEIRA, 2021, p. 65).

culturas que estão sem voz e que são sem vez. Isso eu acho que são uma das funções da educação recuperar esse espaço de diálogo para que as crianças possam sair de lá com uma identidade plural (trecho extraído da resposta da conferencista da II JPEI).

A conferencista aborda as decorrências do colonialismo e suas mazelas que afetam a todos. O grande desafio é a formação do sujeito como humano e histórico, por meio de consciência crítica e para a transformação da realidade, conforme nos aponta Freire,

O fato de me perceber no mundo, qual o mundo e com os outros me ponho numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. é a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História (FREIRE, 2006, p. 54).

Em seguida, são feitas mais três perguntas que abarcam a temática de forma transversal e dialogam de certa forma entre si: “Um currículo que não privilegie as diferentes culturas pode reforçar as desigualdades sociais?”; “Na minha escola, os murais estão cheios de figuras iguais pintadas pelas crianças. Como estimular que os murais realmente expressem a criança?”; no meio de diferentes representações como privilegiar culturas em detrimento de outras?

Como resposta para indagação do currículo, a conferencista cita uma cantiga popular para elucidar como alguns elementos de tradição brasileira são adequados para o “politicamente correto” em detrimento de conteúdos fundamentais. Exemplo, a cantiga “Sinhaninha diz que tem sete saias de balão¹⁹” adequada para “A barata diz que tem sete saia de filó”. De acordo com a conferencista, retira-se o conteúdo histórico de uma música que está tratando do assunto libertação dos escravizados, onde é colocado como conteúdo visível a queda da nobreza do café, e aponta o riso daquela mão de obra escravizada, e então livre, desdobrando em como aquelas pessoas olham para o Senhor. Você retira tudo isso quando tira a Sinhaninha e coloca a barata no lugar.

As desigualdades referenciadas na pergunta estão presentes em nossa sociedade, mas é possível transformar esse panorama discutindo e indagando

¹⁹ Versão da cantiga popular original “Sinhaninha diz que tem sete saias de balão, é mentira, ela não tem nem dinheiro pro sabão hahahahahaha nem dinheiro pro sabão”. Versão cantada nas escolas “A barata diz que tem sete saia de filó, é mentira da barata ela tem é uma só, hahahahahaha ela tem é uma só”.

as práticas e currículos que as reforçam. Sobre a ação de adequação da cantiga em questão, aponta para uma tentativa de apagamento da história escravagista do país. Notadamente esse apagamento ocorreu por séculos, e ainda persiste de certa forma nos currículos escolares, sobre isso temos Leis e resoluções que apontam para a construção de currículos que privilegiem as diversas culturas presentes no Brasil.

A pergunta referente às imagens parecidas no mural, oportuniza uma reflexão sobre o repertório oferecido às crianças pequenas. Esta indagação poderia permear o debate do dia, pois fornece elementos para a discussão em diversas frentes, inclusive, da diversidade étnico-racial. À medida que a escola problematiza as imagens de seus murais, indaga com a criticidade devida, passa a compreender a importância da diversidade.

Em resposta, a conferencista problematiza “as crianças não desenham tudo igual se elas têm experiências diferentes... acho difícil que o mural de uma escola plural tenha todas as figuras iguais”.

A formação continuada pode contribuir nesse processo de desconstrução, e pode apontar caminhos para uma educação multicultural e de proposta pedagógica plural. Paulo Freire utiliza o termo formação permanente para abarcar o conceito “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”. Segundo Freire (2002), o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão

a educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo facto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997 p. 20).

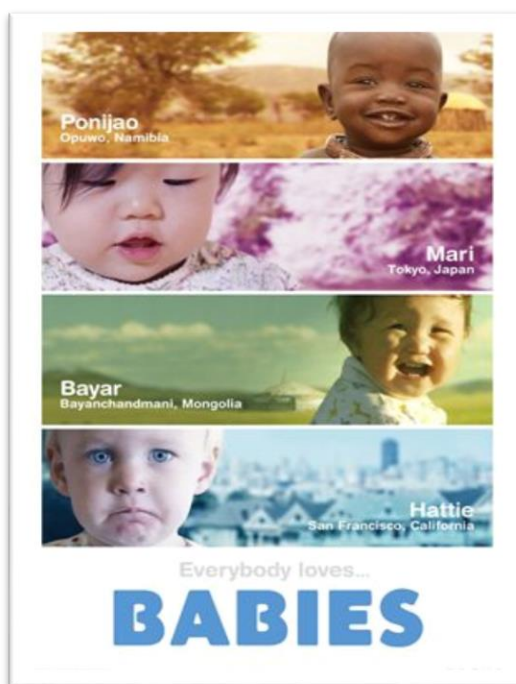
Outra questão é levantada para a discussão, e a pergunta envolve as diferentes representações e como privilegiar culturas em detrimento de outras. É trazida para a roda de reflexão a ideia de ampliação de horizontes e reportórios. Ao contrário de privilegiar uma cultura em detrimento de outra, mas abrir espaços para as manifestações de diversas culturas.

Hoje a gente tem lei específica, por exemplo, para que abra espaço para que as culturas afrodescendentes tenham um trabalho específico dentro da escola. Numa população que tem o percentual de crianças negras que a nossa população tem, chega ser curioso que a gente tenha que garantir isso por lei,

porque em verdade isso já devia estar sendo um processo vivido pela escola naturalmente. Então a questão não é privilegiar, é justamente o contrário, é abrir o leque, é mostrar as muitas opções, as muitas possibilidades de atravessamentos culturais. Porque na verdade é isso que a gente tem, uma sociedade múltipla, formada por diferentes grupos e culturas (trecho extraído da resposta da conferencista da II JPEI).

Nesse sentido, o cerne não é alternar de uma educação eurocentrada para outra, por exemplo, mas estabelecer um entrelaçamento entre as culturas por uma ótica de ultrapassagem da colonialidade epistemológica que mantém sua hegemonia nos países que foram colonizados, como o Brasil. Introduzir epistemes invisibilizadas e subalternizadas tornando visíveis outras lógicas e formas de pensar.

Neste momento, damos um salto da II JPEI para três anos à frente, a jornada analisada é a V JPEI, que tem por tema “O pedagógico de tudo e de todos na diversidade”, na qual se realizou uma abordagem sobre a diversidade com um pano de fundo o documentário francês “Bebês”.



Fonte Youtube: Apresentação do documentário Bebês

Esse documentário e a roda de conversa traz diferentes infâncias para o centro do debate. Ele toca numa questão muito importante para a educação que são os termos dos contextos culturais, os diferentes contextos de infância, diferentes contextos sociais e culturais.

De acordo com o conferencista, o filme aguça o olhar para as diferenças, e traz reflexões sobre que crianças são essas e que lugares são esses. Nessa roda, percebemos que a tônica está muito voltada para o desenvolvimento infantil, do cuidado com as crianças pequenas, por exemplo. Somente há a percepção da temática, proposta no tema do dia, a partir do décimo quinto minuto, onde o palestrante retoma o filme e, nesse resgate, traz a provocativa de que quando falamos de criança precisamos falar no plural – crianças.

No filme percebemos isto no espaço da relação que temos as crianças e vemos que no contexto delas, dentro de suas culturas, no contexto histórico cada uma dessas crianças tem uma identidade muito específica. E num grupo de 24 crianças cada uma é cada uma, cada uma dá respostas diferentes. E o interessante é pensar na diversidade em todos os âmbitos (afetivo, cognitivo, social, cultural, humano) ... Quando a gente fala da diferença, da diversidade, é a própria diferença em si que traz outras diferenças, eu acho que a gente está tendendo a homogeneizar as diferenças (trecho extraído narrativa da conferencista):

Observamos uma tendência em ressaltar a criança enquanto indivíduo, contudo, apesar de alguns ensaios, não há aparentemente um debate substancial analisando a diversidade existente entre o público atendido nas escolas públicas cariocas, assim como é evidenciado no filme. Há momentos estanques dedicados à temática conforme vemos.

O palestrante retoma o debate e volta ao filme falando sobre as identidades dos lugares, pois tem aldeia onde é um lugar íntimo onde as relações ali se estabelecem de forma íntima do toque, do olhar, sem aprisionamento, com certa liberdade para viver. Aí se tem no filme outros espaços, outros lugares, como por exemplo, o espaço urbano no Rio de Janeiro. E como a gente trabalha isso com as nossas crianças dessa velocidade da vida urbana?

Conforme o visionamento dessa jornada trazemos uma educadora, presente na roda de conversa, e sua percepção sobre a cena do filme de dois bebês de um povoado africano, onde *“dois bebês negros se mordem”*. Demonstrando certo espanto reforça: *“na primeira cena elas mordem, nossa chocante! Os nossos também mordem, em turmas de berçário acontece muito as mordidas...”*



Fonte Youtube: Cena documentário Bebês

Este trecho do documentário, bem como outras cenas, traz muitos elementos de grande riqueza ao debate voltado para a diversidade étnico-racial, como aspectos da cultura local, formas das crianças de diversas etnias de ser e estar no mundo etc. Contudo, essa diversidade trazida no filme não comportou o olhar da educadora participante.

A VI JPEI realizada no de 2015, cujo tema “O pedagógico de tudo e de todos na diversidade”, fora dedicada à abordagem do tema diversidade na educação infantil com início do vídeo “Uma conversa sobre raça”²⁰; teste feito na década de 1960 com crianças sobre questões étnico-raciais, tendo versado sobre os desafios das relações étnico-raciais na educação infantil.

A jornada inicia com a fala da então gerente de educação infantil, que enfatiza como é urgente e fundamental trabalhar com esse tema, em diálogo com uma professora convidada abordam uma experiência com uma turma de crianças pequenas. A partir da proposta pedagógica sobre o livro infantil “Cabelo de Lele” foi feito um vídeo²¹ para narrar a história, mostrando imagens de alunas da Rede Municipal manuseando seus cabelos. Esse vídeo norteou a roda de conversa entre as crianças de uma turma que puderam expressar suas impressões sobre aquela proposta. As intervenções feitas foram no sentido de

²⁰ Também conhecido como o “Teste da Boneca” foi um experimento psicológico realizado nos anos 1940 nos EUA para testar o grau de marginalização sentido por crianças afro-americanas e causado por preconceito, discriminação e segregação racial. Este teste foi recriado na década de 1960 com crianças italianas. Acesso em: https://www.youtube.com/watch?v=TY_rdxvhffM.

²¹ Esse vídeo foi criado por uma professora da etapa ensino fundamental da Rede junto aos alunos da turma que tem a regência, esse vídeo não está disponível em plataformas digitais na web.

reforçar entre as crianças as diferenças existentes entre todas e a beleza de cada uma, as crianças foram convidadas a tocarem seus cabelos, sentirem a textura, observarem através do espelho, em seguida, foram convidadas a desenharem a personagem do filme Lele e seus cabelos pretos no chão da sala e utilizando giz na cor branca.

Durante esse momento introdutório da jornada a professora convidada ratifica que as crianças não nascem racistas, mas se constroem perante o ambiente que vive, e os adultos devem desconstruir isso. Observamos nesse momento introdutório que o tema das relações étnico-raciais se faz presente diferente da edição anterior, cujo tema era o mesmo.

Dessa maneira, analisamos o diálogo entre a então gerente e a professora de educação infantil convidada no sentido de tecer aproximações entre uma formação docente que abrace a pauta da educação para as relações étnico-raciais; para que se possa reafirmar seu papel antirracista junto às crianças que atende bem como suas famílias.

Em seguida ao visionamento do filmete “Uma conversa sobre raça”, o apresentador diz que essa é uma questão bem delicada, e o vídeo é muito difícil. De fato, é um vídeo que provoca sentimentos diversos em quem assiste; mostra crianças negras e não negras diante de duas bonecas, uma branca com olhos azuis e a outra negra. São feitas várias perguntas dirigidas às crianças, como qual é a boneca boa ou má? Qual a boneca feia ou bonita? As crianças participantes do teste revelam suas preferências pela boneca branca, ressaltando sua suposta bondade e beleza e enaltecendo a cor de seus olhos. Já a boneca negra é rejeitada, atribuindo-lhe adjetivos ruins apenas por sua cor.

O tema que envolve a questão étnico-racial no Brasil e seu passado de escravização apresenta-se sempre como um assunto difícil, doloroso e caro para a nossa sociedade. Fugir ao enfrentamento sempre foi uma opção, porém superar os mitos e tabus que envolvem o tema faz-se necessário para que possamos avançar no debate. As DCNERER em seu texto evidenciam que

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que

o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2004, p. 14).

O apresentador dessa jornada prosseguiu junto aos participantes da roda de conversa, indagando aos conferencistas convidados: falar de diversidade hoje dentro da escola e os problemas que as questões étnico-raciais podem trazer ainda são um desafio? E se sim, como preparar os profissionais da educação para isso? Como resposta à pergunta, os conferencistas elucidam.

Sim, é um grande desafio. É necessário e urgente. Recentemente a lei 10.639, que foi promulgada em dezembro de 2003, ainda é muito recente e ainda tem um grande desconhecimento no espaço da escola, e o pertencimento dessa discussão e dessa lei é global, ela é de todos os professores, independentemente, que seja da creche ou da pré-escola, mas como também na formação de professores na universidade, como também nos campos de pesquisa de pós-graduação. É um tema que é urgente e é um tema duro e difícil, mas ele não é só de pertencimento do povo negro, ele é de responsabilidade do Estado, então, por isso é necessário que ele esteja na formação dos professores como uma proposta política de formação e de reconhecimento a nossa cultura e de um respeito aos povos africanos. Com essa educação colonizadora que a gente vem recebendo até o presente momento, essa lei ela vem garantir a desconstrução dessa educação colonizadora. (trecho extraído da resposta da conferencista 1)

[...]

Essa temática é muito recente na formação de professores, eu diria assim, a gente ainda tem muitos caminhos a percorrer. Isso nos remete aos trabalhadores das creches e da pré-escola, a gente precisa colocar isso nas temáticas da nossa formação continuada. A gente não teve isso, historicamente, nos cursos de formação de professores, isso é muito novo. Sem dúvida, essa temática tem que estar na pauta dos nossos estudos, das nossas reflexões, até porque não é uma questão só como muitas vezes a gente trata uma questão delicada, é mais do que isso, é uma questão política e cultural (trecho extraído da resposta do conferencista 2):

De fato, as relações étnico-raciais se fazem bem presentes em todos os contextos sociais, devendo a escola contemporânea compreender tais dinâmicas, colaborando para o seu sucesso.

Freire (1996, p. 22), ao tratar a pedagogia do oprimido como “a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação [...]”, apresenta uma proposta de formato de educação emancipadora do educando, evidenciando um mundo em que o seu protagonismo o libertaria das limitações que são impostas

pelo seu opressor por meio de uma relação linear de cumprimento, totalmente desprendida de constrangimentos e exploração.

Em contrapartida, deve-se reconhecer que uma educação propositiva para esse fim exige forçosamente uma imersão do sujeito na realidade por ele produzida e da qual é produzido. Tem-se, pois, o estabelecimento de um incômodo capaz de provocá-lo à interação com essa realidade, tencionando, assim, a sua modificação, de modo a fazer com que ela se apresente mais humanizada e justa. Percebe-se, pois, na visão de Freire, uma influência fenomenológica evidente, na medida em que se tem o reconhecimento da necessária relação entre coisas e pessoas para a construção do próprio conhecimento.

Por outro lado, e, tomando por base as legislações hoje existentes no Brasil sobre as relações étnico-raciais, tem-se a constatação de que se está, na verdade, frente a um importante direito humano, qual seja, o direito à educação, razão pela qual as políticas públicas que versem sobre a sua garantia devem se multiplicar, enfatizando a diversidade como veia principal das ações tomadas.

Há que considerar que a partir dessa jornada percebe-se que o tema da educação das relações étnico-raciais se faz mais presente, de forma direta e profunda, bem como com professores participantes da roda de conversa com certa experiência no assunto. Observa-se que não somente os conferencistas, mas os professores participantes possuem propriedade para abordar o tema trazendo relatos de experiências de suas trajetórias e militância.

Nesse dia de jornada; marcaram presença temas como racismo, representatividade negra, literatura infantil negra, educação antirracista, entre outros. Muitas discussões pertinentes acerca da diversidade e sobre a postura docente frente a mesma, conforme ressalta uma professora participante.

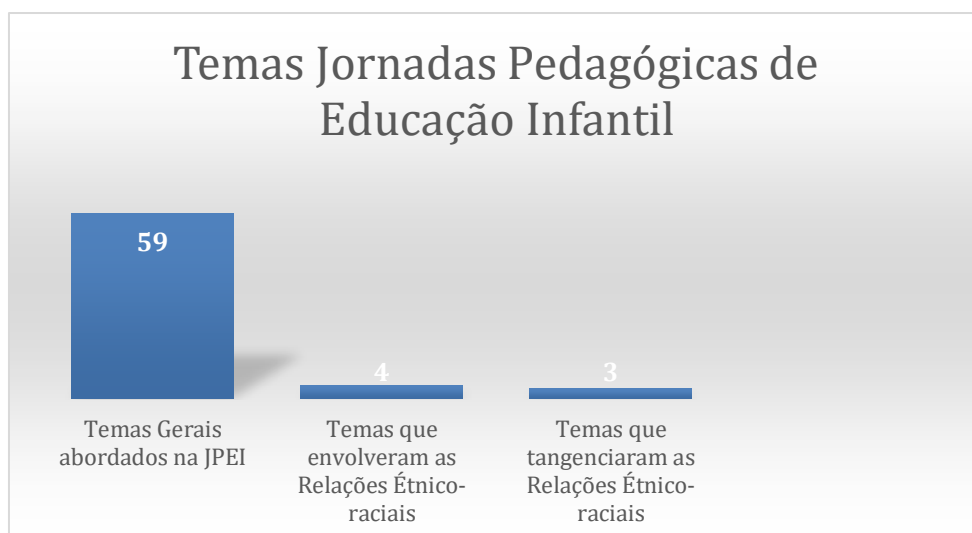
Está aí o grande truque mágico, o profissional de educação infantil mediar para que os olhares que as crianças vão ter para a diversidade não seja o olhar preconceituoso. Trazendo a diversidade para dentro de sala de aula das diferentes maneiras, por exemplo, a questão das práticas e das literaturas, a gente hoje em dia, em função também da lei 10.639/03 tem uma grande gama de literatura, como é importante a ação docente para dar igualdade de oportunidades.

Uma educação igualitária, diversa e compromissada com o desenvolvimento das crianças necessita promover experiências potencializadoras e transmutar todo o conhecimento baseado na perspectiva colonial para uma mudança paradigmática. Para o cumprimento da Legislação e Diretrizes para EREER é de suma importância sua presença nos debates e discussões que envolvam a formação dos profissionais que atuam junto à primeira infância.

É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por **professores qualificados** para o ensino das diferentes áreas de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana conhecimentos; **com formação** para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de **formação de professores** são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (BRASIL, 2004. grifo nosso).

Não obstante, a presença da temática nas JPEI sempre deixou uma expectativa que seus debates estariam presentes nas edições seguintes, reforçando, assim, o compromisso da Rede Municipal com uma educação antirracista. Contudo, tal expectativa não se consolidava à medida que nas seguintes edições havia sua total ou parcial ausência.

No desenvolvimento dessa pesquisa pode-se perceber ausências e descontinuações de políticas formativas para as relações étnico-raciais, conforme podemos apreciar através da tabela abaixo.



Fonte: autora

No ano de 2020; a XI JPEI trouxe o tema de volta à mesa. Nessa edição; cujo tema do dia foi “As infâncias e as relações étnico-raciais”, realizou-se uma abordagem da legislação e documentos norteadores para a temática por meio da introdução da filosofia ubuntu ²²e de aspectos importantes da cultura africana e afro-brasileira, prática pedagógica e descolonização de currículo.

Essa jornada ocorreu durante o período pandêmico da COVID 19, onde todas as escolas da Rede estavam fechadas devido à medida de distanciamento social para mitigar a propagação do vírus. Por isso, essa edição contou com um novo formato de apresentação e interação, o remoto.

A conferencista convidada para essa jornada tem uma longa trajetória na estrutura da SME e nas pesquisas voltadas para a área de diversidade racial, a professora é servidora da Rede Municipal de educação, tem um histórico acadêmico cujo campo teórico situa-se na EREER. Ademais, um aspecto importante é pontuar a criação da Gerência de Relações Étnico-raciais²³ (GERER), no final do ano de 2020, sob o comando dessa professora.

²² A Filosofia Ubuntu, mencionada introdutoriamente nessa JPEI, uma filosofia originária do continente africano e, embora não haja uma tradução perfeita em língua portuguesa para a palavra, podemos entender como “minha existência está conectada a do outro”. ela é uma filosofia que sintetiza uma concepção de humanidade e tem sua origem nos povos de matriz bantu, oriundos do continente africano.

²³GERER, anunciada a sua criação em 30/12/2020, tem por objetivos pensar e articular ações de caráter transversal e intersetorial, respaldadas pelas legislações vigentes que orientam o trabalho de implementação da educação para as relações étnico-raciais, constituindo-se como um órgão de natureza consultiva mediadora e de planejamento estratégico, que deve atuar de forma circular e mover-se através dos eixos Currículo, Formação e Projetos Intersetoriais.

No tocante a essa jornada, a conferencista busca através da indagação “garantimos experiências plenas de infâncias nos nossos espaços?” provocar nos profissionais expectadores uma reflexão acerca das diferentes infâncias e olhar para a diversidade. Aprofundando o debate, ela constrói uma narrativa para pensar a educação infantil como um espaço de socialização da criança fora do seu meio familiar, onde ela é confrontada com um repertório que pode ser inclusivo ou não.

Outro aspecto fundamental na construção de sua narrativa reside em revisitar documentos norteadores para a EREER e a documentação pedagógica da unidade escolar, como o Projeto Político Pedagógico, o Projeto Pedagógico Anual, bem como o próprio planejamento do docente. Nesse sentido, o questionamento *qual é o lugar da diversidade na nossa documentação pedagógica?* convida os profissionais de educação infantil a questionar seus documentos acerca da presença ou ausência da diversidade étnico-racial.

As políticas formativas do Município e seus documentos basilares para a educação infantil, a priori, também precisam dar conta dessa dimensão. O papel fundamental desse conjunto de ações seria nortear para auxiliar os docentes em suas trajetórias e práticas para uma educação inclusiva. Todavia, essa documentação segue a mesma lógica de ausências e trechos pontuais como das JPEIs. A fundamentação teórica que norteia o trabalho para uma educação antirracista está restrita apenas nos documentos e pareceres federais.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino [...] Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais (BRASIL, 2004, p. 12-13).

A conferencista chama a atenção para que cada unidade escolar (re)visite seus documentos e os construam coletivamente, demarcando os referenciais

teóricos e marcos legais para enegrecer o currículo. Segundo a conferencista; “Enegrecer é ampliar muitos outros, é buscar muitos outros referenciais positivos de negritude, de afro-brasilidade e povos originários”. Através da provocativa sobre a presença da diversidade nos Projetos Pedagógicos Anuais (PPA) das unidades escolares, traz dados de sua pesquisa de mestrado para discutir essa presença e a importância de tratarmos a diversidade como princípio.

O projeto que a gente faz é sobre a diversidade ou a diversidade é o projeto? Dos PPAs de 2015 que eu analisei, na época dos 369 cerca de 1/3 mais ou menos já faziam menção a questão racial. Alguns já estavam em acordo com a legislação, com as Diretrizes, mas uma grande parte deles abordava a diversidade como temática. Essa unidade que fez um projeto sobre a diversidade étnico-racial em 2015 nunca mais tocou nesse assunto? Então só tinha crianças negras ou indígenas só em 2015?

De acordo com a construção de seu pensamento, o tripé legislação, conhecimento teórico/prático e a construção de parcerias são supostos caminhos para que a unidade escolar tenha sua documentação pedagógica e a prática docente de acordo com os preceitos antirracistas.

De fato, analisando os últimos anos no Brasil, constata-se que o tema da relação entre diferenças culturais e educação tem sido objeto de inúmeras reflexões, pesquisas e debates, como o promovido nas conferências analisadas. Isso porque os desafios e questionamentos sobre o tema se multiplicam, intensificando também a busca pela construção de processos educativos referenciados culturalmente.

Em meio a esse universo de inquietações, projetam-se estudos sobre as relações étnico-raciais tanto no espaço acadêmico, quanto nos movimentos sociais, de forma a interferir positivamente nas ações governamentais e nas políticas públicas. Nesse meandro, também percebe-se o crescimento de estudos que tomam por base a pedagogia decolonial

É relevante a contribuição de Walsh (2007), que, dispensando a concepção meramente inclusivista, dispõe sobre a interculturalidade crítica como forma da pedagogia decolonial. Veja-se:

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam

tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 8).

Na Educação Infantil, especificamente, tem-se que a diversidade étnico-racial precisa ser discutida de forma mais incisiva e crítica no campo da educação, sendo necessária e urgente a construção de outras pedagogias além da hegemônica. Dessa forma, buscando valorizar outras formas de produzir conhecimento, percebendo o epistemicídio²⁴ e o racismo arraigados em nossas práticas no ambiente escolar e acadêmico, promovendo práticas antirracistas efetivas para a construção de uma educação verdadeiramente diversa.

²⁴ Boaventura de Souza Santos definiu o termo epistemicídio como o processo político-cultural através do qual o conhecimento produzido por grupos sociais subordinados é morto ou destruído, como forma de manter ou aprofundar aquela subordinação. (SANTOS, 1998)

CONSIDERAÇÕES EM CAMINHO

Como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação? somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (FREIRE, 2005, P. 34):

O presente trabalho foi motivado pela compreensão dos elementos formativos da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro como possíveis espaços para o avanço do debate e formação para as relações étnico-raciais. Teve por objetivo analisar os elementos formativos destinados a esses profissionais, tendo como foco a apreciação das formações em serviço, por meio das Jornadas Pedagógicas, e à luz das discussões teóricas na perspectiva de uma educação antirracista.

Dessa forma, as escolas aqui são compreendidas como uma instância social, que tem a responsabilidade de repensar seu projeto pedagógico com vistas à formação de cidadãos que respeitem e valorizem a diversidade presente na sociedade brasileira. Nesse sentido, é de suma importância que se invista na formação inicial e continuada dos profissionais docentes a fim de que eles possam se apropriar ou reapropriar de conhecimentos para transformação de sua prática.

Compreender a formação docente enquanto ferramenta de empoderamento de sujeitos para a construção de uma educação emancipatória e transformadora, através da consciência crítica, é, de fato, um importante desafio para transformar realidades. A deficiência de formação pautada na EREER se torna um entrave para o trabalho dos profissionais, pois falta para estes um arcabouço teórico necessário para tratar a temática em sala com compromisso, seriedade e sem reforçar estereótipos. Conforme as DCNERER, é imperativo

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (BRASIL, 2004, p. 12).

Para superar esse desafio; faz-se necessário o investimento em formação continuada acompanhado de adoção de políticas públicas educacionais e formativas, conforme o texto das DCNERER

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2004, p. 12).

Reconhecemos os avanços no campo da educação infantil e das relações étnico-raciais, temos um arcabouço teórico que vem a cada ano aumentando, as pesquisas têm apontado a importância de tratarmos das questões raciais no segmento da educação infantil. Para termos uma educação infantil que abarque as relações étnico-raciais; faz-se necessário uma boa formação docente, como já sinalizado.

Precisamos discutir as sequelas do racismo em nossa sociedade, pensar a presença deste como parte estruturante das relações sociais, econômicas, jurídicas, na área da saúde pública, como também na educação. Esta última é uma das principais instâncias sociais para problematização do silenciamento social em volta do racismo.

Um fator preponderante para ser problematizado tem relação com nossa educação, calcada sob a ótica colonizadora. Questioná-la e tensioná-la se torna um movimento importante para descolonizar o pensamento e avançar na descolonização de saberes e de currículos. Esse é o cerne da teoria e da prática da pedagogia decolonial.

Nesse caminho, compreendemos a necessidade do *giro epistêmico*, promovendo o pensamento de fronteira ou *pensamento-outro*, a fim de criarmos o que as Diretrizes chamam de “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações” com o objetivo de fortalecimento entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra (BRASIL, 2004).

Chamamos à atenção para o papel crucial do Estado, que tem a responsabilidade com a criação e implementação das políticas. Seu papel de intervenção, de promover e incentivar políticas de reparações e pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto cidadão. É de responsabilidade das pessoas que integram a estrutura da máquina pública

estabelecer o cumprimento da legislação e promover caminhos de consolidação das políticas públicas.

Ao longo desta pesquisa pode-se perceber que as políticas formativas para as relações étnico-raciais não configuraram um espaço de debate e reflexão permanente para os profissionais de educação infantil da referida rede de ensino. A exemplo, como já apreciado neste trabalho, dos cinquenta e nove temas abordados nas edições das JPEIs, apenas sete abarcaram a temática étnico-racial, desse total, três tangenciaram o tema.

Esta pesquisa possibilitou a compreensão que ainda há muitos caminhos a serem percorridos para a efetivação da legislação do campo das relações étnico-raciais. Apesar de a Lei n. 10.639 estar completando vinte anos desde a sua promulgação, percebemos ainda avanços tímidos para a construção de projeto de educação multicultural e antirracista.

Discutir as relações raciais no campo da formação de professores, na etapa da Educação Infantil, se torna urgente e sabemos o quanto ainda há por fazer. É imperioso ressignificar as formações docentes, incluir na pauta da formação dos profissionais o tema, não de maneira pontual ou tangencial, mas como princípio.

Talvez um caminho seja, de fato, ter uma escuta sensível e um canal aberto para que os profissionais da Rede possam sinalizar suas demandas do chão da escola, quiçá estabelecer parcerias com os diversos coletivos de professores antirracistas que compõem a Rede Municipal. São muitos caminhos possíveis para pensar e gestar uma educação transformadora e para a efetiva implementação de uma educação antirracista, multicultural e pluriétnica na Rede. Um aspecto preponderante é considerar a importância do espaço-tempo para formações nas escolas, para além das JPEIs.

Afinal, entendemos que o trabalho das relações étnico-raciais dentro do campo da Educação Infantil tem um grande potencial para formação de cidadãos que valorizam a diversidade com respeito, para a formação de uma sociedade mais justa, equânime e democrática.

Os caminhos trilhados através desta pesquisa nos oportunizaram a busca de respostas, mas demonstrou que há ainda uma infinidade de perguntas a serem feitas, outros desdobramentos para futuras pesquisas neste campo teórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Elizabeth Conceição. **A educação das relações étnico-raciais na creche**: trançando as mechas da Legislação Federal, formação e prática das professoras. 2018, 130 f. dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba.

AMAR, Paul. **Táticas e termos da luta contra o racismo institucional nos setores de polícia e de segurança**. In: RAMOS, Silvia; MUSUMECI, Leonarda. Elemento suspeito: abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Cesec, 2005. p. 229-281.

ARCE.A. Friederich Froebel: **O pedagogo dos Jardins de Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

BENTO, M. A. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: BENTO, M. A. S.; CARONE, Iray. (orgs.) Psicologia Social do Racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, Vozes, 2003.

Bento, M. A. S. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público** / Maria Aparecida Silva Bento. – São Paulo: s.n., 2002. – 169p.

BRASIL, **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

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. Diário Oficial da União, Brasília

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. LEI 8.069/90 BRASIL, 1990

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Brasil, Brasília, 26 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP no. 1, de 17 de junho de 2004a. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br /CNE/arquivos/PDF/res012004.pdf>> Acesso em 7 de junho de 2019.

CALDEIRA, L. B. **O conceito de infância no decorrer da história.** Paraná: Educadores, 2010.

CAVALLERO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio Do Lar Ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito E Discriminação Na Educação Infantil.** São Paulo: Contexto, 2017.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014):** produção em teses, dissertações e artigos. Texto aprovado em 30 de dezembro de 2017. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018.

CORREIA, Wilson. **O que é conservadorismo em educação?** Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v.18, n.2, p.78-90, maio/ago., 2013.

COSTA, Ricardo Cesar Rocha da et. al. **Decolonialidade, educação e antirracismo.** Rio de Janeiro: IFRJ, Campus São Gonçalo, 2021. Rio de Janeiro, 2012. 84f.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação escolar, a exclusão e seus destinatários.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 48, p. 207-222, dez. 2008.

DIAS, Lucimar Rosa. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico racial: saberes e fazeres nesse processo.** Revista Brasileira de Educação, v.17 n.51, set./dez. 2012.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo.** São Paulo, SP: s.n., 2007. Tese (Doutorado Programa de Pós - Graduação em educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001;

FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org). **Educação Infantil e Currículo pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, agosto/ 2002.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2006

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1996

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Gomes, D. **História da criança: breves considerações sobre concepções e escolarização da infância**. In: XII Encontro Nacional De Educação. Curitiba: PUC/PR, 2015.

GOMES, N. L.; Oliveira, F. S.; & Souza, K. C. C. **Diversidade étnico-racial e trajetórias docente: um estudo etnográfico em escolas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1998.

KUHLMANN JR, Moysés. **Educando a Infância Brasileira**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2011. p. 469-496.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEANDRO, E. G.; Passos, C. L. B. **O paradigma indiciário para análise de narrativas**. Acesso em novembro de 2022 <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74611>. 2021.

LISBOA, Carla Andrade. **Dilemas e Contradições sobre a Concepção de Infância Presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI**. 2015. (Dissertação em Mestrado) – Faculdade de Educação – FAGED Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

MALHEIRO, J. **Projeto político-pedagógico: utopia ou realidade?** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2005.

MINAYO, M. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4ª edição São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC - ABRASCO, 1996.

MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21ª edição Petrópolis, RJ: vozes, 1994 Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu: Anped.

NOGUERA, Renato. **Racismo: uma questão de todos nós.** 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2019.

NÓVOA, A. (org.) **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In A. Nóvoa (Org.), Os professores e a sua formação. pp. 15-33. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica/** Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet. – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, B. C. de, & Lindner, E. L. **Ensino de Ciências e as relações Étnico-Raciais: um olhar para a Base Nacional Comum Curricular.** Research, Society and Development, 9 (10), e3379108539, 1-25, 2020.

OLIVEIRA, Luciana Alves. **Saberes da Formação Continuada nos Centros de Estudos de professores alfabetizadores no Município do Rio de Janeiro – 2012.** 84 f

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

PASCHOAL, J. D. & Machado, M. C. G. **A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** professores alfabetizadores no Município do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Ed. Contexto, 2021.

RIO DE JANEIRO. **Secretaria Municipal de Educação. Multieducação: Educação Infantil:** Revendo percursos no diálogo com os educadores. 2 ed. Rio de Janeiro, 2007. (Série temas em Debate)

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

ROCHA, R. M. C. **Educação das relações étnico-raciais:** pensando referenciais para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza, (2007).

ROSEMBERG, Fúlvia. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais.** BENTO, M. A. (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 11-46.

SEYFERTH, G. **A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos.** Anuário Antropológico, 2018. 175–203. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6581>.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil:** Um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural.** 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zlj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUkNc4LldA/edit>. Acesso em: 2023.

ANEXO 1
PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFRRJ



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO

PARECER Nº 1456/2021 - PROPPG (12.28.01.18)

Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO

Seropédica-RJ, 26 de outubro de 2021.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UFRRJ / CEP

Protocolo Nº 158/2021

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado "Elementos Formativos da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a Formação Docente na Educação Infantil: Uma análise das Políticas Institucionais Direcionadas para a Educação das Relações Étnico Raciais" sob a coordenação da Professora Dr^a. Ana Maria Marques

Santos, do Instituto Multidisciplinar/Departamento de Educação e Sociedade, processo 23083. 018283/2021-10, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

(Assinado digitalmente em 26/10/2021 18:53)

JOAO MARCIO MENDES PEREIRA

PRO-REITOR(A)

ADJUNTO(A) -

SUBSTITUTO

PROPPG

(12.28.01.18)

Matrícula: 1736091 MProcesso Associado: 23083.018283/2021-10

Para verificar a autenticidade deste documento entre em

<https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número:

1456, ano: **2021**, tipo: **PARECER**, data de emissão: **26/10/2021** e o código de verificação: **ec1f7c8ddc**

ANEXO II
CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA NA PESQUISA



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos que esta Instituição concorda em participar do projeto de pesquisa **“ELEMENTOS FORMATIVOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DIRECIONADAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS”**, proposto pela pesquisadora **DIONICE NASCIMENTO OLIVEIRA FREIRE**, processo nº **07/000.145/2021**.

Declaramos ainda, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS/MS nº 466/2012 e 510/2016.

A autorização para a realização da Pesquisa está condicionada à aprovação final da proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa, responsável por sua avaliação e, também, de Equipe Avaliadora da SME.

Rio de Janeiro, 18 de janeiro de 2021

CHARLES WILSON MARTINEZ REJALA
Assistente I – E/S/BE
Matrícula: 11/177137-7

APÊNDICE I

Entrevista realizada em setembro de 2021, de forma remota, pela plataforma Microsoft Teams, com duração de mais ou menos 2 horas, com a professora, então gerente da Gerência de educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde o conteúdo da entrevista foi autorizado à publicização.

Roteiro prévio de entrevista

- Fale um pouco do processo de construção da educação infantil na rede. Como se deu a organização e criação de cargos, transição da Secretaria de Desenvolvimento Social para a Secretaria de Educação, fale um pouco sobre esse processo.
- A criação da GEI é datada a partir do governo Eduardo Paes em 2009? Qual era estrutura institucional da época? Você foi a primeira gerente?
- Você poderia falar sobre as formações continuadas ofertadas pela SME?
- Os Centros de estudos eram propostas de formação continuada que constavam no calendário da rede. Como eram pensadas essas propostas na época? O acesso a esse material, essas propostas são de domínio público? Onde encontrá-las?
- O que são as Jornadas Pedagógicas de Educação Infantil? Fale mais um pouco sobre a JPEI, sobre o processo da criação e constituição das Jornadas, público-alvo (interlocutores), materiais, se estes materiais são de domínio público ou não, como eram pensados os temas, os debates até chegar no formato final da JPEI que chegava para as escolas?
- Qual era o olhar da gestão da época para as relações étnico-raciais?
- Sobre as JPEI, como as temáticas étnico-raciais foram abordadas, como foram tratadas no âmbito das jornadas? Fale um pouco sobre isso.