UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC I
CENTRO DE ESTUDOS EM GÊNERO, RAÇA/ETNIA E SEXUALIDADE DIADORIM
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO, RAÇA/ETNIA E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS (ES)

CARLA SANTOS PINHEIRO

SER DOCENTE DE CRECHE:

Identidade étnico-racial e políticas públicas na educação no município de Lauro de Freitas

Salvador
2019

CARLA SANTOS PINHEIRO

SER DOCENTE DE CRECHE:

Identidade étnico-racial e políticas públicas na educação no município de Lauro de Freitas

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras (es) como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista pelo Departamento de Educação Campus I, da Universidade do Estado da Bahia.

Orientadora: Profª Ms.Virgínia de Santana Cordolino Nunes

Salvador
2019

CARLA SANTOS PINHEIRO

SER DOCENTE DE CRECHE:

Identidade étnico-racial e políticas públicas na educação no município de Lauro de Freitas

Monografia apresentada como requisito para a obtenção do título de Especialista pelo Departamento de Educação Campus I, da Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada em 15 de agosto de 2019

Banca examinadora

Profª Me. Virgínia de Santana Cordolino Nunes – Orientadora
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Profª Dra. Cláudia Pons Cardoso
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profª Me.Rosângela Acciolly Lins Correia
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela força, pelo amparo, por permitir que diariamente eu ressignifique o meu viver.

À família, agradeço a minha mãe em nome de todos/as. Mulher forte igual a tantas outras que conheço. Determinada, orgulho dos/as filhos/as. Pessoa que faz questão de defender os/as filhos com unhas e dentes. Mulher negra que passou por tanta coisa, mas, que não perde a altivez.

Ao meu companheiro e ao meu filho, homens que se renovam com meu ativismo, grata pela força. Imensamente feliz por perceber como a personalidade do pequeno se molda e como a do grande é revisitada constantemente (ora de forma tênue ora em decorrência de severas discussões). Bom me perceber em vocês e, em contrapartida, percebê-los em mim, nas minhas lutas, na minha identidade.

Aos/ÀS educadores/as, grata pelo auxílio na ampliação de conceitos, categorias e noções. Mas, sobretudo, pela escuta sensível. Tão bom perceber tantas diferenças em vocês e tanta humanidade.

A serenidade de Zuleide Paiva da Silva, o jeito ímpar – maroto responsável – de Marcos Antônio Matos Martins, o discurso forte e aguerrido de Cláudia Pons Cardoso (pessoa que, não sei por qual motivo objetivo, por vezes, tive vontade de abraçar e dar afago), a calmaria aguerrida de Amélia Tereza Santa Rosa Maraux, a inspiração de Raphaella Silva Pereira de Oliveira, a dimensão das possibilidades apresentadas por Osvaldo Francisco Ribas Lobo Fernandez, o olhar motivador de Cláudia Andrade Vieira. São tantos os sentimentos, tantas as lembranças destes/as e de outros/as.

Aos/Às colegas de turma fica a certeza de que não estamos sós. Admiração. Tão bom quando, porventura, nos encontrávamos em manifestações pela manutenção dos direitos humanos. Tanta especificidade, porém, destaco Thiffany Odara como o meu xodó – remete a minha regionalidade.

Thiffany Lima da Silva, Thiffany Odara representava tanta coisa que um dia reneguei. Por conspiração do destino, ouvi o seu nome pela primeira vez durante a semana que ia começar o curso. E, no primeiro dia de aula, dentre umas 50 (cinquenta) pessoas, foi justamente ao seu lado que eu sentei. Conscientemente, não sabia quem ela era, mas, tenho certeza que foi uma força maior que nos

aproximou. Precisava quebrar e desconstruir vários paradigmas preconceituosos através da relação fraterna com/por ela.

À minha orientadora, caberia o não cumprimento das normas da ABNT e aqui declarar em letras garrafais que, sou grata por tudo. Caberia um TCC somente para descrever nossa trajetória. Para Virgínia Nunes o meu agradecimento especial por toda a empolgação, ação e engajamento.

Virgínia, não por acaso entrou na minha vida. Ela faz parte daqueles momentos que são divisores de água. Virgínia é desprendida de padrões, normas de convivência que são atrelados a sentimentos pejorativos. Virgínia é do tipo de pessoa que gosta de gente, que pega pela mão, que sente a dor, que sofre junto, todavia, que não fica na inércia. Ela sonha e materializa o sonho junto contigo.

Virgínia é daquelas pessoas que não se prendem a rótulos, ela faz questão de que sua percepção seja a representação que terá da pessoa. Que bom!

Todo o aprendizado do curso foi bom. Mas, acho que o meu grande ganho nesta trajetória foi ter Virgínia como minha orientadora. Nada que eu escreva conseguirá dar conta das experiências de solidariedade, de afeto que passamos.

Grata ao universo.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso objetivou analisar a formação da identidade étnico-racial da docente educadora de creche através do exame da implementação da temática de diversidade étnico-racial em políticas públicas no campo da Educação no contexto do município de Lauro de Freitas (BA), localizado na Região Metropolitana de Salvador (RMS). Por meio do projeto, procurou-se identificar e compreender as questões raciais que atravessam a Educação Infantil no município, analisando possíveis reproduções de modelos de educação, quer seja no víeis excludente ou na perspectiva da construção de um currículo pluricultural. A pesquisa de caráter qualitativa teve a Secretaria Municipal de Educação como *lócus* de pesquisa através de entrevistas com técnicos/as da educação municipal, com destaque ao olhar sobre o papel da formação inicial e continuada para o cumprimento dos dispositivos legais no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Neste mesmo sentido, analisou tanto dados concernentes à identificação étnico racial de docentes de creche quanto documentos com abordagem sobre diversidade na Educação Infantil em âmbito nacional e municipal. A pesquisa apontou que o município de Lauro de Freitas é indiferente quanto à produção de políticas públicas educacionais arquitetadas e orquestradas que considerem a identidade étnico-racial da profissional do magistério em creche e práticas promotoras da igualdade racial. Evidencia que tanto nas representações do poder executivo quanto nas unidades escolares práticas de educação para as relações étnico-raciais são concretizadas em decorrência do engajamento político dos sujeitos e não por causa de uma política de governo ou de Estado. Diante disso, pode-se afirmar que a construção de uma educação antirracista, de um currículo alicerçado em práticas promotoras da igualdade racial depende do comprometimento e engajamento de toda a sociedade.

Palavras-chave: Política educacional. Diversidade étnico-racial. Educação. Formação. Docente de creche.

RESUMEN

Este trabajo de conclusión de curso objetivó analizar la formación de la identidad étnico-racial de la maestra de guardería, examinando la implementación del tema de la diversidad étnico-racial en las políticas públicas en el campo de la educación en el municipio de Lauro de Freitas (BA).), ubicada en la Región Metropolitana de Salvador (RMS). A través del proyecto, buscamos identificar y comprender las cuestiones raciales que atraviesan la educación de la primera infancia en el municipio, analizando posibles reproducciones de modelos educativos, ya sea en el contexto de exclusión o en la perspectiva de crear un plan de estudios pluricultural. La investigación cualitativa tuvo a la Secretaría de Educación Municipal como un centro de investigación a través de entrevistas con técnicos municipales de educación, con énfasis en el papel de la educación inicial y continua para el cumplimiento de las disposiciones legales en la enseñanza de la historia y la cultura africana y afro-brasileña. En la misma línea, analizó los datos relativos a la identificación étnica racial de los maestros de guardería y los documentos que abordan la diversidad en la educación de la primera infancia a nivel nacional y municipal. La investigación señaló que el municipio de Lauro de Freitas es indiferente con respecto a la producción de políticas públicas educacionales arquitecturas e planeadas que consideran la identidad étnico-racial del profesional de la profesión docente de la guardería y las prácticas que promueven la igualdad racial. Evidencia que sea en las representaciones del poder ejecutivo o en las unidades escolares, las prácticas de educación para la igualdad racial se concretan como resultado del compromiso político de los sujetos y no debido a una política gubernamental o estatal. Dado esto, se puede decir que la construcción de una educación antirracista, un plan de estudios basado en prácticas que promueven la igualdad racial depende del compromiso y empeño de toda la sociedad.

Palabras clave: Política educativa. Diversidad étnico-racial. Educación. Formación. Maestra de guardería.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Grupo de trabalho com representantes de IEIs para discussão dos marcos de aprendizagem das OCMEIS 43
Figura 2 III Seminário Políticas Públicas para a Primeira Infância: indicadores sociais, educacionais e de saúde 48
Figura 3 I Colóquio Educação Infantil: Educar para a Diversidade 51
Figura 4 I Colóquio: apresentação de representantes da Reserva Indígena Thá-Fene, da área de remanescente de quilombo Quingoma..... 53
Figura 5 Agradecimento da Coordenadora do Curso de Pedagogia, Silvana Ferreira pela reapresentação dos relatos de experiência do I Colóquio Educação Infantil: Educar para a Diversidade na Faculdade Maurício de Nassau 55
Figura 6 Organograma SEMED Lauro de Freitas – 2018..... 62
Figura 7 Entrevista: Departamento de Educação Infantil – SEMED-LF..... 68
Figura 8 Esquema que representa a relação dos setores da SEMED conforme dados da entrevista..... 81

LISTA DE SIGLAS

ACCABEM	Associação Casa de Caridade Adolfo Bezerra de Menezes
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEGRESFE	Curso de Especialização em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras (Es)
CNE	Conselho Nacional de Educação
C(M)EIs	Centro(s) (Municipal/is) de Educação Infantil
CP	Conselho Pleno
CPD	Central de Processamento de Dados
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOM	Diário Oficial do Município
EB	Educação Básica
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
ES	Ensino Superior
FBEI	Fórum Baiano de Educação Infantil
FMEI-LF	Fórum Municipal de Educação Infantil de Lauro de Freitas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GAPRE	Gabinete do Prefeito
IEIs	Instituição (ções) de Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LF	Lauro de Freitas
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MNU	Movimento Negro Unificado
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros

ODARA	Instituto Odara
OCMEIs-LF	Orientação (ções) Curricular (es) Municipal (is) para a Educação Infantil
PCE	Posse de Conscientização e Expressão
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGEAFIN	Pós Graduação Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REPI	Rede Estadual Primeira Infância
RMS	Região Metropolitana de Salvador
SECAD(I)	Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (e Inclusão)
SEMASCI	Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania
SEMED - LF	Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas
SESA	Secretaria Municipal de Saúde
TCA	Teatro Castro Alves
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

LISTA TABELAS

Tabela 1 – Número de funções docentes na creche por cor/raça, segundo a unidade da federação (Bahia), 2014 36

Tabela 2 – Percentual de funções docentes na creche por cor/raça, segundo a unidade da federação (Bahia), 2014 38

Tabela 3 - Resposta de depoentes – participação de atividade sobre Educação Infantil e relações étnico-raciais 69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: AMBIENTE DE ATRAVESSAMENTOS DE IDENTIDADES 21

2.1 IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL E DOCÊNCIA EM CRECHE 24

2.2 LEI FEDERAL Nº 10.639/03 E EDUCAÇÃO INFANTIL 30

2.2.1 A cor/raça da docente de creche da Bahia 35

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAURO DE FREITAS 42

3.1 ORIENTAÇÕES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE LAURO DE FREITAS - OCMEI(s)-LF 44

3.2 POLÍTICAS MULTISSETORIAIS: PRÁTICAS PÉDAGÓCIGAS DE COMBATE AO RACISMO E PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL 46

3.2.1 Campanha "Por uma Infância sem racismo" 46

3.2.2 Semana do Bebê de Lauro de Freitas 47

3.2.3 Ações premiadas nacionalmente 50

3.2.4 Colóquio Educação Infantil: Educar para a Diversidade 51

3.2.5 Audiências Públicas 56

3.2.6 Plano Municipal de Educação de Lauro de Freitas (PME-LF/BA) 58

3.2.6.1 Educação quilombola e o Plano Municipal de Educação *59*

4 IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA DOCENTE DE CRECHE: POLÍTICAS PÚBLICAS DA SEMED-LF NO MOMENTO PRESENTE 62

4.1 DIMENSÕES DA PESQUISA 66

4.2 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA 67

4.2.1 Identificação pessoal, profissional e acadêmica 68

4.2.2 Educação Infantil e relações étnico-raciais: projetos, políticas e ações 71

4.3 RESULTADOS DA PESQUISA 78

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 84

REFERÊNCIA 87

ANEXO A- ROTEIRO DE ENTREVISTA 92

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO 96

ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO ENTREGUE À CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES 98

ANEXO D – EMAIL ENVIADO À CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES 99

ANEXO E – ORGANOGRAMA SEMED-LF 2018 100

1 INTRODUÇÃO

O silenciamento da temática étnico-racial em programas, projetos e ações é uma estratégia objetiva ou subjetiva de invisibilizar um conflito existente na sociedade brasileira como um todo, incluindo, desta forma, os espaços educacionais.

Ao passo que mantem e preservam esquemas sociais que são reflexos do sistema escravocrata-colonial em suas práticas, os ambientes educacionais servem de aparelhos transmissores de modos opressão, submissão e degradação humana que reforçam imagens e atitudes discriminatórias, preconceituosas e excludentes.

Na consciência de que educar é um ato político subsidiado por uma função social e pedagógica, o presente trabalho *Ser docente de Creche: Identidade étnico-racial e políticas públicas na educação no município de Lauro de Freitas* objetiva analisar a formação da identidade étnico-racial da professora de creche através do exame da implementação da temática de diversidade étnico-racial em políticas públicas no campo da Educação no contexto do município de Lauro de Freitas (BA), localizado na Região Metropolitana de Salvador (RMS).

A decisão sobre a temática surgiu da necessidade de se repensar um novo encaminhamento de discussão teórica tendo em vista que a proposição primeira, avaliada e aprovada pela coordenação da Especialização em Curso de Especialização em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras (Es) – CEGRESFE, o projeto de pesquisa *A Questão de Gênero no Plano municipal de Educação: estudo de caso em Lauro de Freitas,* precisou ser abortada,

Diante da impossibilidade de manter o planejamento inicial devido ao não recebimento do material solicitado oficialmente à Câmara de Vereadores de Lauro de Freitas, a saber: documentos - atas, áudios e outros - cuja finalidade reside em registros referentes às discussões que culminaram na aprovação do Plano Municipal de Educação de Lauro de Freitas, Lei Municipal Nº 1.568 de 19 de Junho de 2015, em especial no que diz respeito à citação do termo gênero [1] - decidi com a orientadora, Profª Mestra Virgínia de Santana Cordolino Nunes, retomar a ideia de

[1] Texto do ofício endereçado por mim, por email, a secretaria da Câmara Municipal de Lauro de Freitas, em cumprimento a sua solicitação após entrega presencial de carta de apresentação com mesma finalidade assinada por Marcos Antônio Matos Martins – coordenador do curso - presente nos anexos C e D.

discutir sobre a identidade étnico-racial da docente e o papel da formação inicial e continuada perpassando sobre a articulação entre as temáticas de Educação Infantil e educação antirracista - presente no meu artigo *Formação docente para práticas promotoras da igualdade racial nas creches,* apresentando em 2017, no *III Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: diferenças e desigualdades no cotidiano escolar*[2] e após revisão, submetido e aprovado no *Dossiê: Diversidade, Infâncias e Educação Infantil*[3].

O artigo *Formação docente para práticas promotoras da igualdade racial nas creches* também é fruto de releitura de tema presente em outro documento por mim produzido, o projeto de intervenção, intitulado *de Creche: espaço simbólico de construção e ressignificação identitária*[4], que, por sua vez, propunha a capacitação de professoras das creches de Lauro de Freitas para o trato das relações étnico-raciais nas instituições de Educação Infantil – doravante IEIs.

Ainda na perspectiva sobre a trajetória escolhida para a realização do trabalho, por ser ativista de movimentos sociais de campo de estudo e propositivos sobre Educação Infantil (o Fórum Municipal de Educação Infantil – FMEI-LF[5]; o Fórum Baiano de Educação Infantil – FBEI e; o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil – MIEIB) - e sobre o/a negro/a (a Posse de Conscientização e Expressão - PCE), escolhi o município de Lauro de Freitas, local considerado por mim como sede do meu ativismo, onde vivo e trabalho e em que vi e vivi agenda de políticas públicas com articulação em Educação Infantil, relações étnico-raciais e diversidades para a realização da pesquisa etnográfica. Assim, sem abrir mão do meu lugar de fala, é inegável que a escolha do tema e do campo de pesquisa está estritamente relacionada a minha trajetória pessoal e acadêmica - aspecto sobre o qual elucida Joan Wallach Scott[6] (1998):

---

[2] Disponível em https://drive.google.com/file/d/0ByNLmv5aZLadeEs1Qi1KQjN3Nnc/view.

[3] Será discutido no capítulo *Identidade étnico-racial da docente de creche: políticas públicas da SEMED-LF no momento presente.*

[4] Trabalho de conclusão de curso apresentado à Banca Examinadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal da Bahia para obtenção do grau de Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, sob a orientação da Profa. Mestra Sabrina Guerra Guimarães.

[5] Decreto Nº. 3.747 de 23 de Maio de 2014 (DOM • Ano II • Nº 128) e Decreto Nº. 3.757 de 17 de Junho de 2014 (DOM • Ano II • Nº 145) – chamada pública e instalação do FMEI-LF.

[6] Por geralmente a norma gramatical privilegiar o gênero masculino, a apresentação do/a autor /a quando em primeira citação prestigiará seu nome e sobrenome e/ou será usado “gênero neutro” e/ou utilizado “/”, como “autor/a”, por exemplo - apropriação da estratégia de guerrilha feminina que será referendada em outro momento. Defesa alicerçada nos ensinamentos da Revista Estudos Feministas (REF/IEG), discutida por Virgínia de Santana Cordolino Nunes e analisada em sua tese de mestrado

> A legitimidade de um projeto está normalmente ligada ao seu produto final, entretanto compreendo que todo processo de produção teórica-metodológica tem história, comumente fruto da experiência do/a autora/a, um reflexo da sua identidade nas linhas que compõe o texto (SCOTT, 1998).

A consciência identitária do ativismo social perpassa pela pertença individual. No tocante, por ser mulher, negra, professora de EI da rede pública de ensino, moradora da periferia, reconheço os percalços que me direcionam para a marginalidade seja como sujeito, seja como pesquisadora ou profissional. No tocante, em processo de construção deste trabalho fui selecionada como aluna regular do Programa de Pós Graduação *stricto sensu* (mestrado) em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN), do curso de História da UNEB (Campus I). Diante das dificuldades enfrentadas para alcançar tal objetivo enviei um áudio para a orientadora descrevendo as barreiras já passadas que atrelavam a academia a um espaço de difícil acesso, permanência e sucesso em minha trajetória de vida – que infelizmente é a realidade de muitas mulheres negras. Recordo-me da fala de uma pessoa que escutou o áudio que, diante da minha emoção e persistência frente a batalha, a frase que mais marcou foi: “gosto muito de estudar, mas, infelizmente, o estudo e a academia sempre foram para mim um espaço marginal, não é agora que vai ser diferente”.

Entretanto, ressalvo que a premissa por mim evocada não pretende justificar os percalços que tenho que dar conta cotidianamente para estabelecer meu espaço como mulher negra na academia. Pois, reconheço que o que vivo é característica do racismo que propõe impor ao povo negro uma situação de incapacidade. Ao contrário, a intenção foi de reafirmar que, novamente teria que utilizar de estratégias para vencer este sistema perverso que reflete as características do sistema escravocrata brasileiro.

Aquele momento, não nego, foi de muita dor, parece que todas as frustações latentes me atormentassem ao mesmo tempo. Porém, de igual intensidade foram as energias e esforços de quem confiava no meu potencial, sobretudo, Virgínia de Santana Cordolino Nunes. Especial também foram as lembranças de todas as superações quanto às representações sociais e práticas culturais que um dia a sociedade pretendeu impor a mim, tais como, de empregada doméstica, de esposa

---

Antropologia, Diversidade Sexual e Educação: uma experiência etnográfica no ensino público na Bahia. [6] Tese disponível em*:* https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167935

submissa que precisava ser domesticada por meio de violência física, moral, psicológica, patrimonial e social dentre outras.

Diante do exposto, insubmissa e afrontosa que sou não perdi de vista que “desenvolver explicações em comum para abordar o racismo, recuperar as estratégias de resistência e luta das mulheres negras e indígenas, visando seu registro como protagonistas e sujeitos históricos” (Cláudia Pons CARDOSO, 2014) já fazia parte dos estudos de Lélia Gonzaléz como forma de abordagem da diáspora negra. Assim, potencializei o meu lugar na superação da dominação social e política e busquei continuar a escrever o meu lugar nesta e em outras histórias sobre a égide do empoderamento. Vou, desta forma, de encontro ao lugar periférico que o sistema escravista colonial cunhou e forjou como natural para as pessoas do meu grupo de pertença onde, dentre outros elementos, a academia é apresentada como um espaço marginal dentro das minhas perspectivas.

Na quebra de paradigmas quanto ao desmerecimento das problematizações das conjunturas histórico/político/sociais, escolho um modo de escrita que se caracteriza pela criticidade, intervencionismo e contestação, que, por sua vez “trilha, dessa forma, uma perspectiva teórico-metodológica que preza pelo afastamento da cultura androcêntrica e heteronormativa tão enraizadas no fazer cientifico.” (Vírginia de Santana Cordolino NUNES, 2016), assim como a etnocêntrica, a adultocêntrica, a eurocêntrica e/ou qualquer outra abordagem que prestigie os efeitos universalizantes das práticas hegemônicas.

Ratifico, desta forma que, escolhi ter uma escrita engajada sobre EI e relações étnico-raciais, sobre como a identidade docente pode influenciar as práticas pedagógicas que culminem em pertinência racial de identificação positiva. Assumi, em alguns momentos, a estratégia de uma escrita em primeira pessoa, da narrativa em biografia, em um posicionamento de professora-pesquisadora que abrange a valorização da minha voz, de minhas memórias, dos meus referenciais.

Ostento também a pretensão de escrita subversiva - particularidade de escritoras negras como discorre Cardoso (2014) ao abordar sobre, dentre outras autoras, características marcantes que determinam a natureza da produção de Gloria Anzaldúa que perpassa além da escrita autobiográfica, a contestação do detrimento da pujança da língua e da linguagem dos povos originários da terra e a invisibilidade das identidades plurais à medida que se adota a língua dos colonizadores como oficial e/ou materna, a saber:

> Sua narrativa é subversiva no estilo, na medida em que confronta a produção de conhecimento do paradigma dominante através do texto autobiográfico; é, também, subversiva na linguagem, pois recorre ao inglês, ao espanhol e suas variações regionais e a expressões do *nahuatl* – língua falada pelos astecas pré-invasão –, para registrar suas ideias. [...] Adota, portanto, a linguagem híbrida, denotativa de um discurso polifônico, proferido por múltiplas vozes, e representativa de uma nova identidade, *mestiza*, que emerge do contexto sociopolítico e cultural estabelecido na fronteira entre México e Estados Unidos. (CARDOSO, 2014, p. 966)

Na consideração do potencial da pesquisa, pretendo que seja uma ação inicial que possibilite reflexões sobre um dos maiores desafios na produção teórica educacional apontando por Nilma Lino Gomes (2002):

> Equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial na escola, destacando os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar. (GOMES, 2002, p. 40)

É importante desenvolver um olhar sobre a implicação do currículo escolar na produção da identidade. E, como esteira deste trabalho oportuniza ao/ leitor/a emitir valores sobre as temáticas abordadas assim como por ser considerado como acontecimento marcante pode possibilitar mudanças ou ratificações de trajetórias tanto pessoais quanto profissionais para a autora tanto para quem o lê, elejo a utilização da técnica incidente crítico na sua realização.

Ressalva-se que “os incidentes críticos não são dramáticos nem óbvios; eles são, na sua maioria, relatos diretos de eventos muito comuns que ocorrem na prática social ou profissional, no dia-a-dia.” (Nancy Helena Rebouças FRANCO & Fernando Ilídio da Silva FERREIRA, 2017). No tocante, quanto ao respeito e valorização da diversidade étnico-racial e cultural nas creches de Lauro de Freitas este trabalho pretende trazer abordagens sobre as seguintes inquietações:

- Quais os dados de cor/raça dos/as docentes das creches públicas do município de Lauro de Freitas?
- Há relação dos dados de cor/raça dos/as docentes das creches públicas do município de Lauro de Freitas com as práticas educacionais desenvolvidas nas instituições?
- O (s) currículo (s) das creches públicas de Lauro de Freitas é comprometido com práticas promotoras da igualdade racial?

- O (s) currículo (s) das creches públicas de Lauro de Freitas se apropria das vozes, memórias e identidade dos atores e atrizes ou é alheio à realidade dos sujeitos educacionais?
- As práticas pedagógicas de ações afirmativas das creches públicas de Lauro de Freitas resultam de políticas públicas de Estado ou de engajamento pessoal do/a docente?
- Como as diferenças, sobretudo, as étnico-raciais são percebidas e trabalhadas nos currículos nas creches públicas de Lauro de Freitas: em consonância com as experiências e na dinâmica da comunidade escolar e local ou no estabelecimento de hierarquias sociais e de desigualdades?

A metodologia de trabalho incluiu a análise de dados primários, representados pelas entrevistas semi-estruturadas realizadas com representantes da Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas (SEMED-LF) e de dados secundários, como pesquisas, leis, decretos, resoluções, textos acadêmicos, dentre outros documentos norteadores, na busca de informação sobre escola, relações étnico-raciais, cultura e identidade. Apesar de intencionalidade, em decorrência do tempo para a pesquisa não houve condições de ampliá-la por meio da escuta das professoras de creche – perspectiva apresentada para ser realizada na seleção do PPGEAFIN.

Como forma de compreender as conquistas e conflitos que caracterizam a relação entre Educação Infantil (EI), com ênfase na docente de creche e a temática étnico-racial sobre a égide da implementação de políticas públicas, este trabalho de abordagem qualitativa que utiliza pesquisa bibliográfica e documental enveredou pela análise de fundamentação teórica especializada - de autores/as como Fúlvia Maria de Barros Mott ROSEMBERG (2012), Anete ABRAMOWICZ & Fabiana de OLIVEIRA (2012), Cristina Teodoro TRINIDAD (2012), Silvia Pereira de CARVALHO (2012), Hédio SILVA JUNIOR (2012) e Maria Aparecida da Silva BENTO (2012) – artigos pertencentes ao livro *Educação Infantil, Igualdade racial e diversidade: aspectos jurídicos e conceituais*, documento do Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (CEERT) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Avisá Lá – Formação Continuada de Educadores – e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – representada pelos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs).

As produções de FRANCO & FERREIRA (2017) – que apresenta estudo sobre educação infantil e relações étnico-raciais com ênfase à valorização das vozes ou silenciamento dos sujeitos neste processo tendo a capital baiana como um dos *lócus* de pesquisa; de Rosângela Accioly Lins CORREIA (2013 e 2018) – quanto à abordagem de currículo pluricultural na articulação entre Educação Infantil e relações étnico-raciais com enfoque em Lauro de Freitas (ou como expõe Santo Amaro de Ipitanga); NUNES (2016) – pela interface Educação, diversidade, etnografia e políticas públicas em Lauro de Freitas, pelo modelo de entrevista-estruturada e outros instrumentos metodológicos da pesquisa e; Nilma Lino GOMES (2002 e 2003) – na articulação entre cultura, educação, identidade negra e formação de professor/a; entre outros/as, também compõem o arcabouço teórico deste trabalho.

A legislação que regulamenta a Educação nacional que institui a EI no sistema de ensino, a Lei Federal N^{o} 9.394/96, foi utilizada assim como suas alterações que dessem conta de temas que especificassem sobre Educação Infantil e identidade étnico-racial, tais como, a Lei Federal n^{o} 10.639/03 e Lei Federal n^{o} 11.645/08. Neste mesmo sentido foram analisadas diretrizes educacionais que regulamentavam a Lei N^{o} 9.394/96 e suas alterações como o Parecer CNE/CEB n^{o} 03/2004 e a Resolução CNE/CEB n^{o} 01/2004, que determinava as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, sobretudo o artigo 26-A da Lei Federal n^{o} 10639/03; o Parecer CNE/CEB n^{o} 20/2009 e a Resolução CNE/CEB n^{o} 05/2009 que regulamentam o currículo da EI através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e; as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, de 2006 (cuja referência será para Patrícia Maria de Souza SANTANA responsável pelo texto da EI).

Ressalva-se o reconhecimento da Resolução CNE/CP n^{o} 01/04 também como regulamentador da Lei Federal n^{o} 10.639/03 (BRASIL, 2003), entretanto o Parecer CNE/CP n^{o} 03/04 será basilar na análise em decorrência de determinações mais específicas quanto à etapa da Educação Básica que cuida e educa bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Quanto a organização do trabalho, este é dividido em 5 (cinco) capítulos. Na **Introdução,** tracei os caminhos que fizeram parte tanto do esteio da pesquisa

quanto da escolha sobre a temática da *identidade étnico racial da educadora*[7] *de creche* da rede pública de Educação do município de Lauro de Freitas e apresentei outros elementos metodológicos da pesquisa.

O Capítulo 2, **Educação Infantil: ambiente de atravessamentos de identidades** aborda sobre categorias conceituais e concepções primordiais para o trato da temática sobre a identidade étnico-racial da docente de creche, tais como: raça, etnia, etnocentrismo, dentre outros; justifico o motivo pelo qual a professora ser escolhida como objeto central de estudo e não a criança, sujeito cuja centralidade das práticas pedagógica educacionais deve residir.

A fim de dar conta da temática central do trabalho, a identidade étnico-racial da docente de creche, a discussão do capítulo 2 perpassou por elementos que envolvem a qualificação profissional e a formação continuada, que, por sua vez, foi ampliada com a problematização da ausência da obrigatoriedade da interlocução entre Educação Infantil e raça/etnia na Lei Federal nº 10.639/03 e com a análise de dados numéricos da declaração quanto à cor/raça da docente da Educação Infantil do Estado da Bahia, especificamente da creche, com vistas a reflexão e proposição de fatores que se articulam na realização de uma Educação Infantil antirracista.

Políticas públicas educacionais para a diversidade étnico-racial e educação infantil em Lauro de Freitas, o capítulo 3, tendo por fonte principal o Diário Oficial do Município (DOM) de Lauro de Freitas e a memória da autora, discorre sobre políticas públicas municipais, educacionais ou de ações afirmativas, de Estado ou de governo, que possibilitou vivências pedagógicas de práticas de enfrentamento ao racismo na Educação (Infantil) de Lauro de Freitas. Para tanto, utiliza as *Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Lauro de Freitas - OCMEI(s)-LF* – como documento orientador para a listagem de tais ações.

A inclusão da creche neste debate, sobretudo da identidade étnico-racial da professora desta instituição, caracterizava-se como ponto nevrálgico para discussão que se colocava perante a realidade da Educação municipal pública de Lauro de Freitas e de estudos que abordam sobre a integração de creche e relações étnico-raciais. Cabia então, além de intensificar as pesquisas, ir a campo dialogar com

[7]Em concordância com o documento do Ministério da Educação (MEC) e da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Patrícia Maria de Souza Santana (2006), que defende que em todo o capítulo da Educação Infantil, em As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais utilizará o termo educadora para referência à docência por consideração de maioria quantitativa, aqui também seguirei tal coordenada para a menção da profissional do magistério em Educação Infantil.

diferentes atores e atrizes institucionalmente vinculados/as aos temas para saber como ocorre a implementação das políticas públicas promotoras da igualdade racial em creches públicas de Lauro de Freitas. A fim de obtenção de tais respostas, busquei informação detalhada na Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas (SEMED-LF), onde realizei entrevista e diálogos em campo e cujo resultado e exame são realizados no capítulo intitulado de **Identidade étnico-racial da docente de creche: políticas públicas da SEMED-LF no momento presente.**

É imprescindível analisar o cotidiano da escola, as práticas de trabalho, as dinâmicas institucionais como potenciais produtoras de diferenças étnico/raciais – também de gênero, de classe socioeconômica, de sexualidade, entre outros marcadores sociais. Porém, em contrapartida, não podemos deixar de nos perguntar em que medida experiências educacionais impactam e (re) produzem desigualdades no cotidiano das instituições escolares. Com base no exposto, este trabalho buscará compreender a formação da identidade étnico-racial da docente de creche do município de Lauro de Freitas, pertencente à RMS, no estado da Bahia sobre o viés dos processos formativos (reforçando a responsabilidade do Estado) e seus reflexos para a construção do currículo das instituições de atendimento de bebês e crianças bem pequenas.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: AMBIENTE DE ATRAVESSAMENTOS DE IDENTIDADES

Legalmente, desde a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), no inciso IV do artigo 208, há a determinação do atendimento da Educação Infantil por faixa etária e sob a responsabilidade do Estado, pois, as Leis nº 4024/61 e nº 5692/71 – que regiam as diretrizes da Educação Nacional - eram omissas quanto a tais determinações.

A partir da promulgação da LDBEN, Lei Federal nº 9.394/96, que "estabeleceu o prazo de três anos para que as creches e pré-escolas se integrassem ao sistema de ensino" (BRASIL, 2012) houve a instituição legal da distinção entre os segmentos da Educação Infantil pela faixa etária das crianças – ação que rechaça a divisão sócio-histórica conforme critérios socioeconômicos.

Etapa da Educação Básica que "estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização" (BENTO, 2012) a partir da promulgação da LDBEN, a Educação Infantil consiste por creche - a instituição educacional que atende a crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade - e por pré-escola, a que atende crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade. Entretanto, com a publicação da Lei Federal nº 11.274/06, as crianças pequenas a partir de 6 (seis) anos não seriam mais atendidas na Educação Infantil caso completasse tal idade até 30 de março do corrente ano, como regia a Lei Federal nº 9.394/96, ao invés disto, seriam matriculadas no Ensino Fundamental.

Por postura político-ideológica, a abordagem neste texto quanto idade dos sujeitos atendidos na Educação Infantil abarcará a idade de 0 (zero) a 6 (seis) anos. A escolha se justifica pelo fato de a criança pequena de 6 (seis) anos de idade, apesar de poder ser matriculada no Ensino Fundamental conforme idade de corte acima mencionada, na grande maioria das vezes, ela completa tal idade ainda na pré-escola, especificamente no que denominamos de Grupo 5, esta criança permanecendo neste até o final do ano letivo.

O entendimento de que creche e pré-escola, as IEIs, são de cunho educacional nem sempre é global, devido a aspectos de seu processo sócio histórico. E, no percurso para tal consideração, constatamos que a "educação infantil brasileira constitui um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e

conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático.” (ROSEMBERG, 2012)

Por sua recente institucionalização como estabelecimento desvinculado do assistencialismo, a creche está em processo de construção de sua identidade educacional. Com a pré-escola “passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização.” (BRASIL, 2009a)

“As noções de *diferença* e de *hierarquia raciais* em nossa sociedade são adquiridas na família, no espaço da rua, nas organizações religiosas e, posteriormente, nas creches e nas escolas” (BENTO, 2012) “A experiência da relação identidade/alteridade coloca-se com maior intensidade nesse contato família/ escola. Para muitos negros, essa é uma das primeiras situações de contato interétnico.” (GOMES, 2002) Com isto, inquietar-se se a primeira etapa da EB – que, por sua vez, deve primar pelo desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade através da integração dos vários aspectos formativos de sua personalidade: intelectual, cognitivo, emocional, psicológico, social etc – está cumprindo com seus objetivos é questionamento recorrente.

Dentre os atores e as atrizes da creche, a escolha pela análise da identidade étnico-racial da professora, apesar da incessante defesa pela centralidade da criança nas práticas pedagógicas e da sua capacidade como sujeito ativo e protagonista, justifica-se por dois fatores fundamentais: a intencionalidade pedagógica e a autodeclaração de cor/raça.

O primeiro fator para o objeto de a pesquisa ser a identidade étnico-racial da docente se relaciona ao fato da profissional do magistério responsabilizar-se pelo ser e fazer pedagógico, e, em consequência disto, ser a propositora ou mediadora de vivências e experiências fruto de suas marcas e que deixarão marcas em todo/a aquele/a que fizer parte do processo. O segundo diz respeito a, diferente da criança, ser ela mesma (ao menos é o que se supõe) a porta-voz da declaração de sua cor/raça – ou seja, a identidade étnico-racial é por ela autodefinida e não por outrem, como geralmente ocorre com os bebês e as crianças bem pequenas[8].

[8]Postulados legais e informações da cor/raça das docentes de creche presente no capítulo 2.

A adoção pela denominação de grupos etários atendidos pela EI em bebê (de zero a 1 ano e 6 meses), criança bem pequena (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e criança pequena (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) é referendado pela definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017)[9].

Esta classificação etária diz respeito às características aproximadas de desenvolvimento e aprendizagens, porém, não são analisadas de forma estanque em decorrência da consideração às diferenças e às singularidades subjetivas de cada representante da primeira infância. Sobre como as diferenças se apresentam socialmente, Barros J. (2010) defende:

> A ocorrência de Diferenças no mundo social está inevitavelmente atrelada à própria diversidade relativa ao conjunto dos seres humanos, seja no que se refere a características pessoais (sexo, etnia, idade) seja no que se refere a questões externas (pertencimento por nascimento a esta ou àquela localidade, cidadania vinculada a este ou àquele país, adesão a esta ou àquela religião). (Barros J.,2010, p.33)

A construção de saberes e sentidos, a apropriação de suas singularidades, o reconhecimento dos marcadores sociais de diferença e a abordagem para não acentuá-los sobre a perspectiva da desigualdade, a formação pessoal e social pelos bebês e crianças bem pequenas nas creches depende do olhar que a docente tem em relação à identidade institucional, de si e das crianças.

Sobre o processo de construção da identidade sistema complexo que se caracteriza na singularidade do sujeito por meio de suas interações, BENTO (2012) assevera:

> As heranças, o acúmulo coletivo, o aprendizado de hoje formam um amálgama, diferente para cada sujeito ao interagir com aspectos muito particulares que trazemos em nosso aparelho psíquico. Ou seja, identificar-se é conviver e interagir, e também pode ser separar-se do outro, diferenciar- se, constituir-se em suas singularidades. (BENTO, 2012, p. 107)

Neste percurso, enaltecendo o papel da formação inicial e continuada, abordaremos sobre a construção da identidade da docente de creche a partir da análise de leis, decretos e estudos e também sobre como as categorias sobre Educação de bebês, crianças bem pequenas e relações étnico-raciais se atravessam na efetivação de práticas pedagógicas antirracistas.

---

[9] _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. 417p.. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

2.1 IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL E DOCÊNCIA EM CRECHE

Frente ao cenário atual da IEI, da efervescência da creche como espaço social e político de atuação, em especial, na expectativa deste trabalho, como de implementação de uma educação antirracista, busca-se trazer à tona aspectos relacionais da profissional docente que trabalha nestes ambientes escolares assim como o debate sobre a formação inicial e continuada para o alcance dos objetivos expostos. Pois, como alerta o Parecer CNE/CEB 17/12:

> [...] essa questão ainda merece ser retomada, dado a frequente contratação de profissionais para trabalhar com as crianças no segmento de zero a três anos pelos sistemas de ensino sem exigência dos requisitos dados pela LDB para o exercício do cargo, muitas vezes, inclusive, por meio de concursos públicos. (BRASIL, 2012)

Como preceituam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – doravante DCNEIs-, a ação pedagógica em EI, que engloba a creche, não deve ser realizada de maneira aleatória ou por caracterizar como aptidão instintiva como propunha os que defendem a imanência do sujeito feminino ao cargo, ela precisa ser "mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas." (BRASIL, 2009a)

Ser docente de creche é ser mediador de eixos estruturantes na perspectiva de cumprimento da educação em sua integralidade pelo entendimento do cuidado como ação indissociável da ação educativa. No tocante ao papel político e social das escolas e do corpo docente, para o cumprimento desta função, sobretudo em espaços institucionais de EI, Franco & Ferreira (2017) argumenta que:

> As creches e/ou escolas são espaços significativos nos quais as crianças podem e devem ter acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade e onde passam a maior parte do tempo. E nesses espaços o professor, enquanto mediador das relações estabelecidas na escola, ocupa um papel fundamental. (FRANCO & FERREIRA, 2017, p. 261)

A pré-escola, que como a creche se constitui espaço de EI, não foi destaca no excerto acima. Fato que pode ter como uma das justificativas a perda da identidade pelo grande número de inserção turmas de atendimento de crianças pequenas em escolas de EF.

Na expectativa da análise dos diversos e complexos fatores que se atravessam na composição da identidade étnico-racial do sujeito que, por sua vez,

fazem parte de sua identidade individual e coletiva, Gomes (2002) aborda sobre o sentimento de pertença na construção da identidade negra, a saber:

> Essa maneira particular de relacionar-se com o corpo, com a subjetividade e à cultura dá-se em um determinado contexto social, histórico e político. E é esse contexto, juntamente com a experiência individual, que vai compor o complexo terreno da identidade negra. Homens e mulheres negras de diversas partes do mundo constroem-na de formas variadas, embora tragam consigo algo que os une: um pertencimento racial, oriundo de uma mesma ancestralidade africana, cuja maneira de lidar com o cabelo é uma forte expressão da cultura. (GOMES, 2002, p. 49)

Reconhecer a importância de abordagens pedagógicas em creches que compreendam e valorizem a corporalidade na construção da identidade individual e coletiva demanda estar atento e legitimar as deliberações das DCNEIs (BRASIL, 2009) sobre a formação pessoal e social do sujeito, tais como a indissociabilidade entre o educar e o cuidar que, por sua vez, resulta em uma educação para as relações étnico-raciais e pela percepção e construção da identidade negra positiva.

> Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 2009a, p.7)

Cuidado e educação como imprescindíveis para uma educação de qualidade que garanta a cidadania dos sujeitos envolvidos no processo educacional das instituições de atendimento a bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas é também destacado por Carvalho (2012) exibir que:

> Cuidar e educar com sentido e qualidade não é algo que se improvisa. Há que se ter profissionalismo, recursos financeiros, materiais e humanos. É um investimento que fará emergir todo o potencial da criança, seu jeito de pensar, compreender o mundo, expressar-se de forma criativa e original. (CARVALHO, 2012, p. 96)

Conforme aconselha Gomes (2003), devemos ter definido parâmetros para construção de práticas pedagógicas educacionais que garantam a dignidade humana e a cidadania aos atores e atrizes sociais que com ele se relaciona, em

especial, quanto à construção e consciência positiva da identidade étnico-racial. No tocante:

> [...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços interferem na construção da identidade negra. (GOMES, 2003, p. 171/2)

Como possibilidade de caminho a percorrer para a realização de práticas educacionais que "afetam diretamente a construção das identidades de todas as crianças que frequentam espaços de educação infantil" (TRINIDAD, 2012) e que concebam o currículo de creches e pré-escolas como capaz de "articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade" (BRASIL, 2009**a**) precisamos repensar sobre os atores e as atrizes que fazem parte desta conjuntura, sobre suas identidades, como estas marcam, constroem e transformam a identidade das instituições.

Sobre o processo de construção identitária do bebê, da criança bem pequena e da criança pequena para construção de atitudes, sobretudo educacionais, que assegurem "o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional" (BRASIL, 2004a) a todos e todas. Desta forma, ao passo que "a experiência é tomada como origem do conhecimento, a visão do sujeito (a pessoa que teve a experiência ou o historiador que a reconta) torna-se o suporte da evidência sobre a qual a explicação é elaborada." (SCOTT, 1998).

De forma a destacar a importância do viés antropológico sobre a identidade étnico/racial da docente, objeto de estudo deste trabalho, e sua relação com a formação continuada, cabe reafirmar que a "Antropologia, em diálogo com a Educação, tem se desenvolvido e se especializado em trabalhos que versem sobre questões da diversidade cultural na escola relativas a práticas hegemônicas e seus efeitos homogeneizadores." (NUNES, 2016).

Sem perder de vista que “identidade refere-se também à cidadania, ao direito ao bem-estar e à saúde plena” (BENTO, 2012) e que nesta construção “o social e o pessoal está imbricado um no outro e ambos são historicamente variáveis.” (SCOTT, 1998), Gomes (2003), reafirma a importância da articulação entre cultura, identidade negra e educação, firmamos que:

> Por isso, ao discutirmos a relação entre cultura e educação, é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros. (GOMES, 2003, p. 170)

No reconhecimento de grupo de pertença, da existência de grupos humanos que comungam e partilha uma série de experiências, SILVA JUNIOR (2012), informa sobre étnico que, por sua vez:

> descreve um grupo que tem algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, ao menos de modo latente, de ter origens e interesses comuns. Um grupo étnico é um conjunto de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas. (SILVA JUNIOR, 2012, p. 78)

De igual sorte, na explicação para o entendimento sobre diferença a fim de trazer abordagem semiótica deste conceito com o de igualdade e desigualdade ao passo que apresentava debate sobre desigualdade escrava, diferença negra e africanidade – categorias que tem relação histórica – José D'Assunção Barros J. (2010) expõe:

> [...] as diferenças afetam os mais diversos campos das possibilidades humanas: podemos, no âmbito de um certo número de indivíduos, considerar sua igualdade ou diferença em relação ao aspecto sexual, ao aspecto profissional, ao aspecto étnico, e assim por diante. E, neste caso, estaremos falando em diferenças sexuais, em diferenças profissionais, em diferenças étnicas. (BARROS J., 2010, p. 31)

Em acréscimo, o *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* “que envolvem ações de: formação continuada; produção de conhecimento e materiais; gestão democrática e mecanismos de participação social; avaliação e monitoramento” (BENTO, 2012), nos informa que:

> É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar as relações tensas advindas das diferenças na cor da pele e nos traços fisionômicos. Demonstra, ainda, a raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (BRASIL, 2013, p. 16)

Destaca-se que o conceito de etnia “baseia-se em atributos culturais compartilhados por membros de determinado agrupamento e se refere a um conjunto de dados como língua, religião, costumes alimentares e comportamentos sociais.” (SILVA JUNIOR, 2012). Porém, “o fator mais relevante que atua na formação de um grupo étnico, no entanto, é a comunidade política.” (Zelinda BARROS, 2011)

As categorias conceituais afro-brasileiros e afrodescendentes*,* fenômenos sócio-histórico-culturais, terão abordagem neste trabalho em concomitância com a reflexão, em contexto da pós-modernidade, de Silva Junior (2012), a saber:

> De seu lado, extraída da Constituição Federal, mais precisamente do adjetivo pátrio *afro-brasileiro*, as expressões *afro-brasileiros* e *afrodescendente* têm a característica de valorizar o laço comum de procedência geográfica-cultural, do continente de origem dos membros da população negra brasileira, independentemente de aparência, atributos fenotípicos, tom da pele etc. Atualmente empregado como sinônimo de negro, o termo afrodescendente não exige a presença, ou mensuração, de caracteres físicos comuns à população negra, visto que enfoca não o aspecto da aparência, e sim a marca de ascendência, designando, portanto, a identidade do conjunto dos brasileiros baseada na ascendência africana. (SILVA JUNIOR, 2012, p. 78/9)

Concernentes às problemáticas que incidem sobre a capacitação docente no campo educacional, Gomes (2003) informa que não compete tão somente o investimento em formação sem se preocupar com questões complexas que perpassam pela identidade pessoal, profissional e acadêmica destes sujeitos assim como da comunidade local e escolar. Na concretização de uma formação continuada mais reflexiva e inclusiva que dê conta da diversidade presente no ambiente escolar, dentre os obstáculos apresentados, a autora destaca que:

> Resta ainda outro desafio, o de descobrir como a produção sobre o negro e sua cultura, realizada por outras áreas do conhecimento, poderá nos ajudar a refletir sobre a temática negro e educação, enriquecendo e apontando novos caminhos para o campo da formação de professores. (GOMES, 2003, p. 169)

Sem perder de vista a intersecção entre as ciências na construção de um ambiente escolar e de uma educação mais qualificada, cabe ressaltar que o conceito raça foi absorvido pela Antropologia no século XIX e serve principalmente para justificar as diferenças e também a dominação branca. Neste caso, biologicamente, este conceito de raça já não existe, mas, socialmente, sim. Pois "apesar de não ter validade como conceito científico, *raça* ainda tem validade social, pois é a ideia que fundamenta o racismo existente em nossa sociedade. *Raça* é, portanto, um conceito classificatório." (BARROS Z., 2011).

O entendimento de raça como categoria social faz parte não somente do ponto de vista da Antropologia, e sim, de outros campos de conhecimento, que, por sua vez, englobam ciências de abordagem sobre os sujeitos atendidos na Educação Infantil. No tocante, Abramowicz & Oliveira (2012**)** legitimam que:

> [...] a partir da sociologia da infância no Brasil, não pode ignorar a especificidade do nosso contexto, regida de forma explícita pela questão racial. O componente "cor da pele" continua sendo usado para classificações raciais, não existindo raças biológicas, mas sim raças sociais [...]. (ABRAMOW ICZ & OLIVEIRA, 2012, p. 53**)**

No que tange à apropriação de conceitos quanto ao exercício do magistério destaca-se que:

> Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p. 1)

Na defesa de abordagens diferentes, múltiplas e inter-relacionais nas práticas, vivências e experiências educacionais das IEIs, em especial, com a primeira infância, "período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança" (BRASIL, 2016[10] apud PMLF, 2016a) defendo a implementação de um currículo pluricultural nestes espaços escolares. Em acordo com Correia (2013), entende-se que:

[10] _____. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Marco Legal da Primeira Infância**. *Diário Oficial da União*. Brasília, 8 mar. 2016.

> Currículo pluricultural, antes de tudo procura sistematizar as ações pedagógicas extraindo da diversidade cultural das civilizações que constituem a formação social brasileira, valores e linguagens que expressem no cotidiano escolar a nossa origem enquanto nação. (CORREIA, 2013, p. 55)

Apresentarei os dispositivos legais e produções acadêmicas que discorrem sobre qualificação profissional como instrumento imprescindível para a concretização de práticas pedagógicas que reverberem a dinâmica do ambiente escolar como uma ação sócio-política e pedagógica, que abarquem as experiências como um mecanismo de valorização das vozes dos sujeitos que participam do cotidiano das instituições educacionais. Analisarei a realidade da Educação Infantil frente à obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro- Brasileira diante da análise da redação da Lei Federal nº 10.639/03 e dos dispositivos legais que a regulamentam (o Parecer CNE/CP nº 03/04 e Resolução CNE/CP nº 01/04) assim como as docentes de creche da Bahia se autoidentificam em relação a sua cor/raça de acordo com o Censo Escolar de 2014.

2.2 LEI FEDERAL Nº 10.639/03 E EDUCAÇÃO INFANTIL

Na maioria das vezes, primeiro espaço institucional que a criança coexiste com novos coletivos, a EI deve primar pela convivência alicerçada no respeito ao eu e ao outro e na valorização da bagagem trazida pela criança da relação familiar e da comunidade de forma que a qualidade educacional contemple as dimensões educativa, social e cultural da vida. (TRINIDAD, 2012).

Apesar do reconhecimento da inserção do ensino da história e cultura indígena pela Lei federal nº 11.645/08 como alteração da Lei federal 9.394/96 modificada pela Lei federal nº 10639/03, por este trabalho privilegiar, na construção das práticas pedagógicas antirracistas, a análise sobre a população africana e afro-brasileira, sobre a cor/raça negra, sobre a identidade negra, na certeza de que “uma não substitui a outra porque as demandas indígenas são distintas, diferentemente do tipo de inserção que a população majoritariamente descendente de africanos necessita no Brasil” (CORREIA, 2013), a apreciação destacará, na maioria das vezes, o texto da Lei Federal nº 10639/03.

Instituída pela Resolução CNE/CP nº 01/04 e regulamentada pelo Parecer nº CNE/CP 03/04, a Lei Federal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), altera a LDBEN

(BRASIL, 1996) e estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos públicos e particulares de Ensino Fundamental e de Ensino Médio – o que não abarca a Educação Infantil se privilegiado a redação da LDBEN quanto à composição da Educação Básica.

No tocante aos impactos da Lei Federal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) para a política educacional brasileira, por considera-la como ponto de chegada quanto à representação equânime do legado dos povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro - fruto da luta e mobilização histórica da população negra - e, quanto à mudança social, como ponto de partida, Brasil (2008b) exalta que:

> a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas. (BRASIL, 2008b)

Em contrapartida Rosemberg (2012), em contrapartida, aponta sobre um hiato que alcança o sistema educacional devido exclusão de um organismo do conjunto vigente, a saber:

> Sendo uma das ações de maior mobilização atual no campo das relações raciais na educação, a aprovação e a implementação da lei constituem exemplos de política de reconhecimento de identidade cultural negra. Não por acaso, essa lei se restringe especificamente às escolas de ensino fundamental e médio: a educação infantil foi excluída: tratase de desenlace de longo percurso histórico. (ROSEMBERG, 2012, p. 33)

A mudança curricular, bandeira de luta do movimento negro organizado, definida na Lei Federal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) foi revista e, em 2008, com uma nova redação houve a inclusão do ensino da história e cultura dos povos indígenas a esta realidade – mais uma vez, fruto das reivindicações dos movimentos sociais. Sobre a atuação dos movimentos sociais na discussão quanto às relações étnico-raciais na Educação Infantil, Franco & Ferreira (2017) defende que:

> Embora estes devessem ser garantidos, defendidos e promovidos pelo Estado, enquanto estado de direito democrático, na realidade isso tem vindo a tornar-se cada vez menos certo, sendo os movimentos sociais que mais têm assumido essa luta, frequentemente integrada noutras lutas por justiça social, como é o caso do Movimento Negro. (FRANCO & FERREIRA, 2017, p. 255)

A supressão da EI dos dispositivos legais que regulamentam o sistema de ensino, sobretudo após sua inclusão neste escopo pela LDBEN (BRASIL, 1996), fator que considero como silenciamento de vozes, não condiz com as bandeiras de lutas, as ideologias libertárias do povo negro. Entretanto, "não podemos desconsiderar que a desigualdade racial no sistema educacional apontada em várias pesquisas está presente na Educação Infantil" (SANTANA, 2006) e sem se perder de vista que, apesar dos atravessamentos, algumas categorias podem também apresentar-se como campo em disputa, Rosemberg (2012) expõe:

> Porém a questão da creche, da criança pequena tem pouco mobilizado manifestações do movimento negro contemporâneo: assistimos, apenas recentemente, a um crescente, porém ainda reduzido, número de pesquisadores(as) negros(as) e brancos(as) a se envolver com o tema da educação infantil, da creche, das crianças pequenas no contexto das relações raciais e de combate ao racismo. (ROSEMBERG, 2012, p. 18)

Atinente ao entendimento sobre desigualdade, Barros J. (2010) informa que:

> [...] abordar a questão da Desigualdade implica em considerar outro tipo de multiplicidades: a dos espaços em que esta pode ser avaliada. Avalia-se a Desigualdade no âmbito de determinados critérios ou de certos espaços de critérios: rendas, riquezas, liberdades, acesso a serviços ou a bens primários, capacidades. (BARROS J., 2010, p. 34)

O descuido quanto a não integração da Educação Infantil no dispositivo da Lei Federal n^{o} 10.639/03 (BRASIL, 2003) rechaça reflexões quanto a fundamentos do sistema colonial que permitiam elucidações de que "Raça e infância, ambas possuem características semelhantes. Podem fazer advir outra coisa às noções generalizantes e binarizantes de branco/preto e adulto/ criança e, por isso, podem se configurar como potência micropolítica." (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012).

Os parâmetros avaliativos da EI ocorrem sobre a égide do adulto, no que diz respeito à estruturação das políticas e/ou sua implantação. Todavia, o potencial estigmatizador de desvalorizar as creches como ambientes educacionais e a condição da primeira infância como constituída de história e cultura, como sujeitos, nos leva a coadunar com as premissas de Rosemberg (2012) ao afirmar que:

> [...] em nossas reflexões acadêmicas e ações políticas, o silenciamento sobre os bebês constitui discriminação. Silenciar sobre as especificidades da creche também significa discriminação, pois, além de acolher bebês, no Brasil, a creche não foi pensada para a "produção" de qualquer ser humano,

> mas a dos(as) filhos(as) recém libertos(as) de mães escravas. (ROSEMBERG, 2012, p. 17)

Reconhecendo que “Indiferença (ou Indiferenciação) corresponde a ignorar, contestar, rediscutir ou desprezar as Diferenças.” (BARROS J., 2010), a redação da Lei Federal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) é indiferente quanto à realidade dos estabelecimentos de EI como promotoras da igualdade racial, pois “Esse processo de formação da identidade, tão fundamental na experiência humana, quase não é abordado pelos estudiosos das relações raciais, na primeira infância – época do nascedouro do pensamento e da identidade raciais.” (BENTO, 2012).

Ao afirmar que as experiências sociais influenciam a educação escolar, Silva Junior (2012) desfaz percepções superficiais sobre a articulação da educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas com as relações étnico-raciais e destaca o potencial da primeira etapa da Educação Básica na implementação das ações afirmativas.

> Embora possa parecer uma obviedade, esta assertiva serve para desmistificar o equívoco segundo o qual instituições de educação infantil conformariam uma espécie de redoma, herméticas e infensas ao impacto dos valores e práticas sociais positivas e negativas que permeiam a sociedade brasileira, inclusive aquelas relacionadas com o racismo e a discriminação racial. (SILVA JUNIOR, 2012, p. 68)

O tratamento concedido a Educação Infantil na Lei Federal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) se tomado por parâmetro à composição da Educação Básica na Lei Federal nº 9.394/96 (BRASIL, 2003) foi desigual.

> Falar sobre Desigualdade implica em nos colocarmos em um ponto de vista, em certo patamar ou espaço de reflexão (econômico, político, jurídico, social, e assim por diante). Mais ainda, implica em arbitrarmos critérios dentro de cada espaço potencial de reflexão. (BARROS J., 2010, p. 34)

Por outro lado, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, o Parecer CNE/CP nº 03/04, que disciplina a supracitada lei, configura-se como uma alternativa de correção deste equívoco. Pois,

> Desigualdade é sempre circunstancial, seja porque estará localizada historicamente dentro de um processo, seja porque estará necessariamente situada dentro de um determinado espaço de reflexão ou de interpretação que a especificará (um determinado espaço teórico definidor de critérios, por assim dizer). (id., 2010, p. 34)

Ao passo que considera a Educação Infantil como sistema de ensino, o Parecer CNE/CP nº 03/04 a estabelece como integrante da EB também incumbida de providenciar as determinações de princípios e desdobramentos que “mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais” (BRASIL, 2004a).

Consciente de que “crianças que lidam com situações de negação de sua identidade poderão passar por muitos conflitos que comprometer sua socialização e aprendizagem.” (SANTANA, 2006) reitero a importância da qualificação doas das docentes de creches e pré-escolas com vistas a efetivação de práticas educacionais promotoras da igualdade racial. Na perspectiva de qualificação para articulação da temática das relações étnico-raciais na EI, o Parecer CNE/CP nº 03/04 destaca o processo formativo por meio da proposta de:

> Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. (BRASIL, 2004a, p. 15)

Nesta integração de formação docente com práticas promotoras da igualdade racial e da diversidade, o Parecer CNE/CP nº 03/04 chama atenção para a competência dos sistemas de ensino e estabelecimentos nesta trajetória, além de corrigir a exclusão metódica da EI deste núcleo educacional. Neste contexto, o Parecer CNE/CP nº 03/04 dá maior destaque à formação em serviço em configuração articulada, organizada e sequencial como defende Carvalho (2012):

> A formação do professor deve ser permanente e estar articulada com a renovação do projeto pedagógico da instituição, ter como objetivo principal aproximar de forma significativa o universo cotidiano das crianças, particularmente suas interlocuções em sala, o universo das pesquisas em educação e os conhecimentos produzidos pelo professor a partir da análise e reflexão de sua prática concreta. (CARVALHO, 2012, p. 90)

Referente à capacitação profissional, o *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (BRASIL, 2013), “discutido com organizações negras das cinco regiões do país e assumido pelo MEC, a partir de

seus eixos" (BENTO, 2012), defende que tanto a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004 apregoam "também que haja profissionais da educação qualificados para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira e, em especial, que sejam capacitados para identificar e superar as manifestações do racismo como o preconceito racial e a discriminação racial" (BRASIL, 2013).

Diante de suas determinações, o prescritivo textual das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* amplia e qualifica a discussão da integração entre elementos fundamentais e relacionais referentes à creche e às relações étnico-raciais como destaca Abramowicz & Oliveira (2012), a saber:

> [...] relação entre a questão racial e de classe que deve ser pensada como linha que atravessa o debate sobre a criança e a infância, a partir delas mesmas. As temáticas da diferença, da diversidade e da alteridade são essenciais para entendermos o que vem sendo chamado de "cultura da infância", bem como a criança enquanto "ator social" no Brasil. (ABRAMOW ICZ & OLIVEIRA, 2012, p.51)

Consciente de que a maneira como a diferença racial é percebida e interpretada pela profissional do magistério interfere em sua ação educativa, que abrange o tratamento destinado aos sujeitos, inclusive às crianças atendidas nas instituições, e perpassa por processos de hierarquização, este documento analisará dados de cor/raça da docente de creche no Estado da Bahia tendo por fonte o Censo Escolar 2014 e articulará estas informações com reflexões acerca da identidade étnico/racial desta profissional e a relação desta consciência com a implementação ou resistência à efetivação de práticas pedagógicas antirracistas.

2.2.1 A cor/raça da docente de creche da Bahia

Sendo nossas experiências responsáveis pelo nosso desenvolvimento e pela construção do nosso ponto de vista, a qualidade destas interfere na imagem que construímos do eu e do outro como ilustra Santana (2006), coordenadora da redação da Educação Infantil nas *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*:

> É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de reapresentar o mundo

> atribuindo significado a tudo que a cerca. Seus conceitos, seus valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período. (SANTANA, 2006, p.31)

Assim, “A demarcação de raça/cor no Brasil é definida pela concepção ideológica de que cada um tem de si em relação à categoria de raça/cor apresentada” (Carla Santos PINHEIRO, 2017), pois “a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro” (BENTO, 2012) – premissa que pode caracterizar uma das possíveis leituras da tabela que informa sobre número de funções docentes na creche por cor/raça, em 2014, na Bahia.

Tabela 1 – **Número de funções docentes na creche por cor/raça, segundo a unidade da federação (Bahia), 2014**

Raça/cor	**Creche**
Branca	1.173
Preta	687
Parda	3.506
Amarela	28
Indígena	23
Não declarada	3.436
TOTAL	8.853

Fonte: Adaptado INEP. (2014).

A observação os dados da *Tabela 1* traz pontos críticos, tais como a comparação entre os quantitativos concernentes à raça/cor branca e preta tendo em vista trata-se de uma pesquisa realizada em todo o estado da Bahia, território reconhecidamente marcado pela presença de uma notória população negra. Entretanto, as docentes de creche baianas indicaram ser em maioria da cor/raça branca quando a análise é feita exclusivamente à cor/raça preta.

Há de se destacar também na Tabela 1 os valores relativos ao item denominado de “não declarada”, pois seu elevado índice percentual indica lacunas quanto à consciência da identidade de raça/cor dos participantes da pesquisa. Assim como o elevado índice de profissionais que se declaram como da cor/raça parda.

> Definir como pardo – categoria que o indivíduo não raro ostentava com certo orgulho para distanciar-se mais da idéia de escravidão associada aos negros – implica em reintroduzir mais uma vez na diferença a „desigualdade', através de uma realidade que se arrastará também para o mundo dos libertos. (BARROS J., 2010, p. 50)

As informações de Santana (2006) quanto ao impacto das relações étnico-raciais e suas marcas na vida de crianças brancas e negras, aparentemente, são possíveis fatores que impulsionam e credenciam as depoentes da pesquisa acima informarem em grande número que são étnico-racialmente brancas. No tocante, a autora aponta que:

> A discriminação vivenciada cotidianamente compromete a socialização e interação tanto das crianças negras quanto das brancas, mas produz desigualdades para as crianças negras, à medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem. (SANTANA, 2006, 38)

Todavia, não podemos perder de vista que a desigualdade não ocupa lugar de essência dentro da diversidade humana, ao contrário, faz parte de uma construção social, que, por sua vez, pode ser refletida perder a característica hierarquizante e, em decorrência, ter a diferença como fator determinante para a determinação das relações como afirma Barros J., (2010)

> [...] qualquer desigualdade imposta a um grupo ou a um indivíduo está sujeita ela mesma à circunstancialidade histórica, sendo em última instância reversível. O grupo humano que está privado de determinados direitos pode reverter a sua situação através da ação social – sua e de outros. Assim, pelo menos em tese, não existem desigualdades imobilizadas no mundo social. (BARROS J., 2010, p. 34)

Na análise das relações que abarquem a identificação de cor/raça como forma de se sentir pertencente a um grupo que não seja marcado por estereótipos ou estigmas, análise possível do grande número de declaração de cor/raça branca pelas docentes de creche na unidade da Federação da Bahia em 2014 – Tabela 1 - Bento (2012) assevera sobre caminhos que podem culminar na garantia dos direitos e da cidadania de todos/as no que diz respeito às relações étnico-raciais positivas e que tem a circunstancialidade característica da desigualdade como ponto chave também na construção da identidade.

> No entanto, entendendo identidade como processo contínuo e mutável, esse aprendizado pode ser modificado, tanto para as crianças brancas quanto para as negras, levando-as a outros estágios de interação humana, que possibilitem, no futuro, mais dignidade e respeito nas relações raciais. (BENTO, 2012, p.104)

"A reação de cada pessoa negra diante do preconceito é muito particular. Essa particularidade está intimamente ligada à construção da identidade negra e às possibilidades de socialização e de informação." (GOMES, 2002) No tocante à primeira etapa da EB, pesquisas apontam "a carência de formação continuada dos/as educadores/as de Educação Infantil, no que diz respeito à pluralidade cultural". (CORREIA, 2018).

Em análise da cor/raça das docentes de creche, no intento de uma visualização em outra perspectiva numérica trago os dados acima apresentados em termos percentuais.

Tabela 2 – **Percentual de funções docentes na creche por cor/raça, segundo a unidade da federação (Bahia), 2014**

Raça/cor	**Creche**
Branca	13%
Preta	8%
Parda	40%
Amarela	0%
Indígena	0%
Não declarada	39%
TOTAL	100%

Fonte: Adaptado INEP. (2014).

Os dados da Tabela 2 evidenciam que a identidade étnico-racial das docentes de bebês e crianças bem pequenas da Bahia é associada ao pertencimento à representação socialmente prestigiada na sociedade brasileira – a cor raça branca - ou de escusa em ter que admitir não ser branca pela não declaração de sua cor/raça como possível forma de estar imune ou isento das mazelas correspondente ao racismo – números que juntos resultam um total de 89% das informantes.

Diante do posicionamento da professora de creche quanto a sua raça/cor, no estado da Bahia, não há como negar que suas práticas enquanto alunos/as

provavelmente não foram exitosas quanto à promoção das relações étnico-raciais positivas, e as enquanto profissionais docentes, possivelmente, também não são. Neste sentido, “a socialização que se inicia na família e se amplia com o convívio escolar, ao invés de ser uma experiência positiva no desenvolvimento da criança negra, acaba sendo um fator negativo na constituição de sua autoimagem.“ (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012)

Na reflexão sobre a complexa construção da identidade étnico-racial negra em uma sociedade que desmerece em aspectos morais, éticos, estéticos entre outros as características da população negra, o lugar da formação continuada dos profissionais de Educação para romper com as estratégias da perspectiva escravocrata pautadas na relação de hierarquização e dominação é reforçado por Gomes (2003) como perceptível no excerto abaixo:

> Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2003, p. 171)

A estratégia de dominação fundamentada na coisificação jurídica do/a escravizado/a cujo, dentre outros aspectos, objetivo era “desumanizá-lo/as, destituí-los/as de todos os direitos através de uma ideologia de subalternidade a fim de incapacitá-los/as de refletir e contestar sua realidade atual.” (Sharyse Piroupo do AMARAL (2010) *apud* PINHEIRO 2017) está presente até atualidade nas concepções acerca de cor/raça das docentes da primeira etapa da EB podendo, porventura, compor as estruturas das relações sociais em outros níveis e etapas e/ou fomentar posturas etnocêntricas.

Aproprio-me, como referenda BARROS J. (2010), que os atravessamentos histórico-sociais apresentados na vida social e cotidiana da construção da identidade negra que “compreende um complexo sistema estético” (GOMES, 2002) se fundamentam não somente no sistema escravista moderno que caracteriza o Brasil, mas, também, e, sobretudo, nas formas de coexistência presentes no continente africano que marcam as nossas estratégias contra o sistema perverso de dominação e tratamento desigual até hoje.

Na expectativa de dar conta de responder as problematizações expostas, de superar a realidade cruel que, ainda em tempos hodiernos, registra o/a negra em lugar marginal nas vivências educacionais e sociedade brasileira, compete a nós delatarmos sobre “a denegação da alteridade em vários âmbitos, a partir das práticas pedagógicas e conceitos que reforçam a forma como são representadas essas populações em vários setores da sociedade [...] e nas academias em todo o país”. (CORREIA, 2018).

Dentre os debates acerca das representações da população negra e a construção de sua identidade étnico-racial dos sujeitos, Gomes (2002) alerta:

> Embora existam aspectos comuns que remetem à construção da identidade negra no Brasil, cada vez mais entende-se que, para discuti-la, precisamos sempre considerar como os sujeitos a constroem, não somente no nível coletivo, mas também no individual. O mais difícil é, após conhecer essas estratégias individuais, interpretá-las, não julgá-las e nem classificá-las como mais ou menos politizadas, mais ou menos corretas. Quem sabe, assim, compreenderemos como o negro constrói a sua identidade nos seus próprios termos. (GOMES, 2002, p. 47)

Em abordagem específica sobre a atuação das educadoras de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, Carvalho (2012) defende uma formação continuada em visão reflexiva, que, por sua vez, rejeite a perspectiva da improvisação e da falta de profissionalismo ao passo que valorize os saberes e as experiências da docente na construção desta identidade profissional.

> Uma formação que destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do educador torna-se próxima dos problemas reais dos educadores, e assume, portanto, uma dimensão participativa, flexível e investigativa, mobilizando uma pedagogia interativa e dialógica que venha a favorecer a capacidade de intervenção autônoma por parte dos educadores. (CARVALHO, 2012, p. 90)

O entendimento dos processos sócio-históricos que resultam na nossa formação identitária por Gomes (2003) precisa ser entendido e problematizado nas formações dos/as profissionais do magistério. No tocante, Gomes (2003) adverte:

> Compreender a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética, é uma das tarefas e desafios colocados para os educadores. Deveria, também, ser uma das preocupações dos processos de formação de professores quando estes discutem a diversidade étnico-cultural. (GOMES, 2003, p. 173)

O desenvolvimento da identidade da professora de creche tem influência na intencionalidade pedagógica erigida no processo educacional. As lacunas quanto às concepções que atravessam esta identidade, por sua vez, também comporão o arcabouço das vivências mediadas pelas educadoras nas instituições de Educação Infantil. E, de acordo com Gomes (2003) sobre abordagem acerca da identidade negra defendo que:

> Um dos primeiros caminhos a serem trilhados nessa direção poderá ser o da inserção, nos cursos de formação de professores e nos processos de formação em serviço, de disciplinas, debates e discussões que privilegiem a relação entre cultura e educação, numa perspectiva antropológica. A perspectiva antropológica nos ajuda a compreender que a cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. (ibid p. 169)

No tocante, e por falta do indicador de cor/raça nos dados do Censo Escolar 2017, e consciente da responsabilidade do papel e do poder governamental nesta construção identitária, segue quadro com ações em prol da garantia de direitos da primeira infância que abrange que perpassam pela educação de qualidade que inclui práticas pedagógicas para a diversidade alicerçada na formação continuada docente sensível à construção da identidade tanto da educadora quanto dos/as outros/as atores e atrizes que fazem parte do cotidiano escolar.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAURO DE FREITAS

Refletir sobre as possíveis interferências da identidade étnico-racial das profissionais em Educação Infantil na promoção de uma Educação antirracista, na superação de práticas discriminatórias foi uma das perspectivas do capítulo *Educação Infantil: ambiente de atravessamentos de identidades* que aponta ainda entraves e conquistas decorrentes da realidade apresentada. A qualificação profissional docente também vislumbrou por um elemento na composição da identidade docente.

Entretanto, a formação continuada, responsabilidade do Estado, não pode perder de vista elementos que deem conta de cumprir a função sócio-política e pedagógica das instituições de educação Infantil assim como os seus princípios éticos, políticos e estéticos conforme preconizam as DCNEIs (BRASIL, 2009). Nesta convicção, buscarei analisar ações governamentais do município de Lauro de Freitas orquestradas pela SEMED-LF a partir da análise das Orientações arranjos Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Lauro de Freitas (OCMEIs-LF) – publicado no Diário Oficial do Município e que elenca ações que dão conta da proposta acima mencionada.

Ponderar sobre o município de Lauro de Freitas é via de regra pensar em construção e ressignificação identitária, que inclui e pulsa sobre pertinência étnico-racial. Atualmente, município que integra a Região Metropolitana de Salvador, antes de sua emancipação, que aconteceu em 1962, Lauro de Freitas já pertenceu à capital baiana até 1880, quando passou a ser distrito de Camaçari (na época Montenegro). Todavia, em 1932, integrou-se novamente a Salvador. (PMLF, 2015a)

Concernente à identidade do município de Lauro de Freitas, um aspecto sócio/histórico/cultural pujante diz respeito ao seu topônimo, que por sua vez, retoma aos seus aspectos histórico-culturais. Neste sentido, a reverência ao nome Santo Amaro de Ipitanga, desobedece ao que chama de “razões tecnoburocráticas da geopolítica urbano-industrial que regem a Bahia”. (CORREIA, 2018)

Correia (2018) alerta ainda que o uso do topônimo Santo Amaro de Ipitanga apesar de referenciar a estratégia de dominação dos valores impostas pelos jesuítas do século XVI demarca os processos inaugurais e de resistência na formação do

território, ilustrada pelo vocábulo Ipitanga, de origem dos povos indígenas Tupinambá.

Na defesa de que apesar de ser o ambiente escolar um espaço de hierarquizações em que aprendemos e/ou reproduzimos “as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las. Para isso, elas terão que ser consideradas temáticas merecedoras de um lugar em nosso currículo e em nossas discussões pedagógicas.” (GOMES, 2002), este trabalho busca-se ter uma noção sobre as políticas públicas em Educação Infantil para as práticas promotoras da diversidade étnico-racial e cultural e propiciadoras da igualdade racial no município de Lauro de Freitas/Ba, que por seu turno, garanta integralmente os direitos das crianças conforme determinações do Parecer CNE/CEB n^{o} 20/2009, a saber:

> O reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, é central à garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças. (BRASIL, 2009a, p. 11)

Como professora de EI da rede municipal de ensino, representante do FMEI-LF, ex-diretora da Divisão de Educação Infantil da SEMED, também utilizei registros de minha memória em tais representações.

Figura 1 Grupo de trabalho com representantes de IEIs para discussão dos marcos de aprendizagem das OCMEIS

Fonte: Arquivo pessoal

Os *marcos de aprendizagem*, documento cuja construção é evidenciada na Figura 1, compõe o terceiro volume das Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Lauro de Freitas - OCMEI(S)-LF. Para sua construção, as instituições de Educação Infantil de Lauro de Freitas enviaram representantes para reuniões a fim de dar vozes aos atores e as atrizes educacionais quanto à construção de práticas pedagógicas que dessem conta do cumprimento da função sociopolítica e pedagógica dos ambientes educacionais de atendimento a bebê, a crianças bem pequenas e a crianças pequenas.

No tocante, diferentes grupos de trabalho eram coordenados pelo corpo técnico de elaboração do documento que, por sua vez, debatiam e construíam saberes acerca das concepções, conceitos e teorias que embas ariam as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil em Lauro de Freitas – conforme apresentarei a seguir.

3.1 ORIENTAÇÕES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE LAURO DE FREITAS - OCMEI(s)-LF

As Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Lauro de Freitas - OCMEI(s)-LF - “é um suporte à ação docente nas creches e pré-escolas do município, com o intuito de orientar o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil” (PMLF, 2016a) construído conforme preconizam os preceitos de uma gestão descentralizada e democrática, no ciclo das políticas públicas, com a participação dos beneficiários no processo. Os debates e estruturação aconteceram com distintos atores e atrizes, tais como crianças, educadores/as, gestores/as, comunidade escolar e local, Conselho Municipal de Educação etc.

O documento é dividido em 03 (três) volumes, a saber: volume 1 – *Criança, infância e Educação Infantil: marcos legais e conceituais*; Volume 2 - *Pressupostos teórico-pedagógicos para a Educação Infantil* e volume 3 – *Marcos de saberes e aprendizagens*. Em cada um destes documentos foi feita uma busca sobre referência à questão étnico-racial.

Na busca ativa de palavras nas OCMEI-LFs, foi realizada pesquisa sobre os verbetes raça/ racial/ etnia/ étnico/a, diversidade (referente à diversidade cultural ou alteridade) e identidade. Raça não aparece de forma independente em nenhum dos

documentos. Porém, é apresentado na expressão étnico-racial em todos os três volumes.

Identidade, diversidade e etnia também são citados e/ou discutidos nos três volumes do OCMEI-LF. Dentre os capítulos que geralmente são discutidos destacam-se: Educação e Diferença, no volume 1 que explana:

> as Orientações Curriculares da Educação Infantil do município de Lauro de Freitas privilegiam ações pedagógicas que debatam e proponham reflexões sobre uma sociedade contemporânea pautada em uma conjuntura mais justa e igualitária. (PMLF, 2016a, p. 44)

Entre os destaques das abordagens dos temas identidade, diversidade e etnia no volume dois há o capítulo *Linha Pedagógica* cuja defesa de que a "construção da identidade, além de não ser simples nem linear e/ou estanques, deve ser refletidas de maneira a dar conta da complexidade de dimensões – pessoais e sociais - interligadas entre si." (PMLF, 2016b) e o capítulo *Pilares da Educação Infantil*, que , de forma geral, propõe a valorização da riqueza da diversidade ao apresentar que:

> As crianças muito pequenas, assim como as outras atendidas nas instituições de Educação Infantil constroem seus saberes e apropriam/produzem e reproduzem cultura ao passo que interage com outros parceiros, com o meio e com a cultura. (id, 2016b, p. 55)

Outras dimensões do documento que também fazem referências aos temas em destaque são os *Pressupostos teóricos e práticas promotoras do saber*, os marcos de saberes e aprendizagens, no volume 3, que dizem respeito ao eixos de trabalho propostos pelos RCNEIs. Assim, em Identidade e Autonomia há a exposição de que:

> O desenvolvimento da identidade e a aquisição da autonomia no sujeito dão-se, prioritariamente, através do conhecimento de si próprio e do reconhecimento de suas características. Para tanto, as crianças precisam ser e sentir-se ouvidas - com ênfase na valorização de suas falas - amadas, respeitadas, desafiadas, e, sobretudo, serem incentivadas a reconhecerem os seus limites e potencialidades, de terem confiança em si mesma. (id, 2016c, p.14)

No eixo de trabalho Natureza e Sociedade há a demonstração de que:

> A integração entre o mundo natural e social é um fenômeno presente na vida da criança. Por meio deste, ela aguça a sua curiosidade e percebem - se, ao mesmo tempo, singular, mas parte integrante de grupos sócio-culturais. Com isto, suas experiências particulares ou grupais auxiliam na

> composição de sua individualidade e na construção de conhecimentos sobre o mundo ao seu redor. (**id**, 2016c, p. 133)

As Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Lauro de Freitas elencam no volume 1, subcapítulo denominado de *Educação Infantil no município de Lauro de Freitas* algumas políticas públicas, projetos ou programas executados na Educação Infantil de Lauro de Freitas de 2013 à 2016. Dentre estas, algumas trazem abordagem específicas sobre educação para as relações étnico-raciais.

Neste sentido, apresentarei a seguir, as ações que são elencadas nas (OCMEIs-LF) de forma a analisar a implementação de políticas públicas educacionais da temática de diversidade étnico-racial para docentes de creche no município de Lauro de Freitas/Bahia e dar voz aos/às atores/atrizes que fazem parte deste processo.

3.2 POLÍTICAS MULTISSETORIAIS**:** PRÁTICAS PÉDAGÓCIGAS DE COMBATE AO RACISMO E PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Dentre as ações descritas no volume 1 das Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Lauro de Freitas, intitulado de *Educação Infantil no município de Lauro de Freitas*, analisarei aquelas de fomento às práticas pedagógicas como de cunho formativo, sobretudo as com capilaridade quanto ao combate ao racismo e à promoção da diversidade étnico-racial, dentre elas: adesão à *Campanha por uma Infância sem Racismo*, em 2015; realização *do I e do II Colóquio Educação Infantil: Educar para a Diversidade*, em 2015 e 2016 e; realização das audiências públicas denominadas de *Creche: Espaço simbólico de construção e ressignificação identitária,* em junho de 2015; *Semana do Bebê de Lauro de Freitas,* realizada em 2014, 2015 e 2016 como será apresentado a seguir.

3.2.1 Campanha “Por uma Infância sem racismo”

Campanha por uma Infância sem Racismo, “ação em rede que buscou influenciar mudanças de atitude e alcançar diferentes espaços e ambientes no que tange ao enfretamento ao racismo” (PMLF, 2015c), foi uma proposta e apoiada pela UNICEF que, em Lauro de Freitas, teve período estabelecido de realização

protocolar – em tempo ininterrupto e a partir de sua formalização. A adesão ocorreu, em âmbito municipal, por meio do Decreto Nº 3.896 de 08 de setembro de 2015 e da Portaria GAPRE Nº 48 de 27 de janeiro de 2015, que “nomeia os membros integrantes do Grupo de Trabalho para atuar na campanha Por uma Infância sem Racismo, na forma que indica.” (PMLF, 2015c).

Vale salientar que, conforme Rosângela Accioly Lins Correia, presidente do grupo de trabalho, ao examinar este documento, apesar do decreto e portaria supracitados de adesão ao programa houve a criação Grupo de Trabalho da Campanha do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, todavia, o termo de adesão técnica, com a mudança do governo municipal, não foi assinado.

3.2.2 Semana do Bebê de Lauro de Freitas

Outra ação propositiva da UNICEF realizada institucionalmente no município de Lauro de Freitas foi *Semana do Bebê de Lauro de Freitas*. A estratégia de mobilização buscou assegurar na agenda pública dos municípios os debates e a garantia de direitos da primeira infância e ocorreu em Lauro de Freitas de 2014 a 2016, porém, a temática central em nenhuma das versões foram as ações afirmativas educacionais.

O *Seminário Políticas Públicas para a Primeira Infância: indicadores sociais, educacionais e de saúde* foi uma ação que aconteceu em todas as edições da Semana do Bebê do município de Lauro de Freitas como forma de cumprir as prerrogativas da UNICEF quanto às etapas de planejamento presentes no guia “Como realizar a semana do bebê em seu município: 10 anos priorizando a primeira infância em Canela”[11] ao passo que se desempenhava as determinações quanto a conhecer e pensar de forma global os indicadores sociais da primeira infância com o intuito de melhorá-los por meios de ações engendradas. Ação esta que, por sua vez, cumpre também determinações da Parecer CNE/CEB 20/09 no que diz respeito à:

> [...] o estabelecimento de mecanismos para a necessária articulação que deve haver entre a Educação e outras áreas, como a Saúde e a Assistência, a fim de que se cumpra, do ponto de vista da organização dos serviços nessas instituições, o atendimento às demandas das crianças. (BRASIL, 2009a, p.4)

[11] Material disponível em https://www.unicef.org/brazil/semana-do-bebe

No *Seminário Políticas Públicas para a Primeira Infância: indicadores sociais, educacionais e de saúde* representantes do poder executivo local das secretarias de Assistência Social, Educação e Saúde apresentavam suas políticas públicas para a primeira infância e/ou dialogavam sobre o tema em âmbito nacional de forma a informar e orientar os ouvintes quanto à busca de garantia de seus direitos ao passo que prestavam conta de suas ações. Também, tornavam as informações mais acessíveis aos beneficiários além de se comprometerem com ações articuladas entre estas e outros setores governamentais.

Figura 2 III Seminário Políticas Públicas para a Primeira Infância: indicadores sociais, educacionais e de saúde

Fonte: Arquivo pessoal/2016

Com base no exposto, na Figura 2*,* há como representante da Educação, Rose Maria Pereira de Souza Bonfim, membro do Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI) e da Rede Estadual Primeira Infância (REPI) , cuja palestra foi intitulada de *Educação infantil no cenário atual: avanços, conquistas e tensões*. Como representante da Assistência Social, Tatiana Neiva Andrade dos Santos, membro da Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania (SEMASCI) que discorreu sobre “Cadastro Único (Programa Brasil Carinhoso e BPC)”. Além destas, a mesa foi composta por Thiago Barbosa Vivas - diretor da Atenção Básica da Secretaria Municipal de Saúde (SESA) – com abordagem sobre “Rede de atenção da saúde na primeira infância” e por Valdeci Menezes e Jocimar Daltro,

representantes do Conselho Tutelar que relataram sobre suas experiências como conselheiros tutelares do município e os desafios enfrentados no cargo.

Respectivamente de 2014 a 2016, os temas da I, II e III Semana do Bebê de Lauro de Freitas foram: “Primeira Infância: planejar, gestar e educar; Sou criança, sou cidadã, tenho direitos e Criança, arte que inspira nossa ação.” (PMLF, 2016a). Os temas, pela amplitude, privilegiaram indiretamente o trato com as questões em destaque como por meio da apresentação, na primeira edição, do relato de experiência *Eu: um ser afetivo na africanidade*, pela educadora de creche Rijosane Bispo de Brito, do CMEI Dr Djalma Ramos - projeto pedagógico finalista do XV Prêmio Arte na Escola Cidadã, em 2014.

Em 2016, a Semana do Bebê de Lauro de Freitas também foi realizada de forma orquestrada com o *Agosto Negro – Por Equidade de Raça e Gênero* – evento organizado pela Superintendência de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SUPPIR), sob a direção da superintendente Ester Pinheiro dos Santos, que envolveu diversas secretarias municipais, setores da sociedade e entidades dos movimentos sociais.

Dentre as ações realizadas em conjunto entre a Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas – representada em especial pela Divisão de Educação Infantil e a Divisão de Ações Afirmativas – e a SUPPIR na integração entre a *III Semana do Bebê de Lauro de Freitas: Criança, arte que inspira nossa ação* e *Agosto Negro – Por Equidade de Raça e Gênero* assim como o *II Colóquio Educação Infantil: Educar para a Diversidade,* que será apresentado de forma mais detalhada em outra oportunidade, temos*: o Espetáculo Áfricas*[12] – primeira obra para o público infantil do Bando de Teatro Olodum e; *Mostra Cultural Akapalô*[13], que além da participação de grupos culturais de aquele território contou também com a presença de José Alves (do Ballet Black de Londres), de Guh Madubuike (bailarino do Lamondance - Canadá) e do Ballet do TCA entre outros/as.

Outras atividades integraram o *Agosto Negro – Por Equidade de Raça e Gênero* sem compor a grade da *III Semana do Bebê de Lauro de Freitas: Criança, arte que inspira nossa ação*. No intento de reconhecermos a relevância do *Agosto Negro – Por Equidade de Raça e Gênero*, trago uma breve descrição de ações realizadas neste evento, a saber:

[12] https://lfnews.com.br/espetaculo-africas-marca-integracao-da-semana-do-bebe-e-do-agosto-negro/
[13] http://www.irdeb.ba.gov.br/evolucaohiphop/?p=10627

- Abertura com a *Audiência Pública – Avanços e perspectivas nas políticas de raça e gênero,* que contou com a presença de várias personalidades credenciadas a discutir sobre a temática central do evento, dentre eles/as:
    - Vilma Reis, naquele momento Ouvidora-geral da Defensoria Pública do Estado da Bahia, socióloga e ativista, sobretudo dos direitos humanos, das mulheres, negros/as e LGBT;
    - Vilson Caetano de Sousa Júnior, escritor, ativista, munícipe, doutor em Ciências Sociais (PUC-SP), entre outros/as

- Apresentação da Orquestra Sinfônica da Bahia no Ilê no Terreiro São Jorge Filhos da Goméia-Portão
- *I Seminário "Ser Quingoma Erinlé*", no Ilê Axé OpôErinlé na localidade de Quingoma de Dentro.
- *IV Seminário Internacional de Ações Afirmativas, Gênero e Diversidade*
- *Ciclo de Palestras Itinerantes "Consciência Negra para além do Novembro Negro"*
- *Encontro do Orooni Omolu – As políticas de saúde voltadas a população negra.*

Outro ponto em comum entre a Semana do Bebê, a *Campanha por uma Infância sem Racismo* e o *Agosto Negro – Por Equidade de Raça e Gênero* é a capacidade de ser uma política multissetorial, de integração de várias áreas do conhecimento e de campos de atuação, que envolvam representantes de diversos setores sociais.

3.2.3 Ações premiadas nacionalmente

Além do projeto apresentado por Rijosane Bispo de Brito, o reconhecimento nacional quanto a práticas educacionais antirracistas do Centro Municipal de Educação Infantil Dr Djalma Ramos, que atende crianças de 06 (seis) meses até 06 (seis) anos de idade destacam: vencedora do Concurso Nº 001/2014, intitulado de *Escola: Lugar de Brincadeira, Cultura e Diversidade*, da Universidade Federal do Ceará com o projeto *O CEI Dr Djalma Ramos e seu amor por Riachão*. Na

representação de Fátima Santana Santos, coordenadora do CMEI, com este mesmo projeto venceu em 2015, na categoria EI, o XVI Prêmio *Arte na Escola Cidadã.*[14]

Esta mesma instituição de Educação Infantil, também teve a professora do grupo de 03 (três) anos, Cristiane Santos de Melo, como ganhadora do segmento creche, do Prêmio Professores do Brasil, versão 2015, do Ministério da Educação (MEC), com o projeto pedagógico *Mariene: a flor que desabrochou nossa gente!*[15] – com abordagem sobre a mulher, negra, baiana, Mariene de Castro.

3.2.4 Colóquio Educação Infantil: Educar para a Diversidade

O Colóquio Educação Infantil: Educar para a Diversidade, que foi realizado em dois anos consecutivos, em 2015 e 2016, também compõe o rol de atividades que integram EI e relações étnico-raciais citadas nas OCMEIs-LF.

A ação em que IEIs pudessem trocar experiências de suas práticas educacionais promotoras da igualdade, sobretudo étnico-racial e de gênero, foi realizada pela PMLF, através da SEMED, e pelo FMEI-LF. (PMLF, 2016a) e também integrou as ações da Campanha Por uma Infância sem Racismo.

Figura 3 I Colóquio Educação Infantil: Educar para a Diversidade

Fonte: Arquivo pessoal/2015

[14]http://artenaescola.org.br/premio/premio.php?id=74410
[15]http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/2015/19-historico/34-premiados-e-relatos-9-edicao-2015

O I *Colóquio Educação Infantil: Educar para a Diversidade,* ocorrido em 2015, teve como direcionamento para os relatos de experiências os seguintes eixos temáticos: Resgate cultural: fortalecendo a identidade e a diversidade e; Protagonismo infantil: educação por direito.

Conforme levantamento dos dados dos arquivos do *I Colóquio Educação Infantil: Educar para a Diversidade*, possíveis por ter sido a presidente da comissão organizadora, os temas dos projetos selecionados e apresentados foram:

- Projeto: *A bonequinha preta Carmen*
  - Expositoras: Tatiana Morais de Souza Bernardo e Deborah Cristina dos Anjos Soares Cerqueira
  - Instituição: Accabem - Creche Irmã Sheila

- Projeto: *Que cor é minha co*r?
  - Expositoras: Suely dos Santos Souza, Avani Santos Souza e Dailane Souza
  - Instituição: Creche Escola Rotary de Quingoma,

- Projeto: *Valores da Terra*
  - Expositora: Andrea Franco Melo
  - Instituição: Creche Espaço KIds,

- Projeto: *Leitura, leiturinhas*
  - Expositoras: Marileide da Silva França, Ana Amélia Matos Moura e Marivânia da Silva Mota
  - Instituição: Escola Municipal Profa Aurora Magalhães Ribeiro

Além das apresentações dos relatos de experiências, Wakay Cícero Pontes, o líder, e outros integrantes dos povos indígenas da Reserva Indígena Thá-Fene (Semente Viva) dialogaram com o público sobre sua história em aquele território e sobre suas crenças e costumes. Os representantes dos grupos étnicos Kariri-Xocó e Fulni-Ô que vivem na área de remanescente de quilombo Quingoma, também integraram o público na realização de danças características de sua cultura e

trouxeram abordagens sobre a valorização da ancestralidade, das alteridades e da natureza.

Figura 4 I Colóquio: apresentação de representantes da Reserva Indígena Thá-Fene, da área de remanescente de quilombo Quingoma

Fonte: Arquivo pessoal/2015

Devido ao preenchimento do Cine Teatro de Lauro de Freitas, em 2015, houve uma segunda apresentação dos relatos de experiência das instituições de ensino de Educação Infantil na Faculdade Maurício de Nassau, a pedido da coordenação de Pedagogia da entidade, representada por Silvana Ferreira da Silva. Apresentação que contou também como a exposição das pesquisas ou projetos em que as organizadoras do evento faziam parte, a saber:

- Projeto: *Educação Infantil de Lauro de Freitas: políticas públicas para a primeira infância e para a diversidade*
  - Expositora: Carla Santos Pinheiro

- Projeto: *Por uma Infância sem Racismo: efetivação de políticas públicas para a Educação Infantil e para a Diversidade*
  - Expositora: Rosângela Accioly Lins Correia

- Projeto: *O protagonismo infantil como mediador da construção das orientações curriculares da Educação Infantil do Município de Lauro de Freitas*
    - Expositora: Kenia Adriana Reis e Silva

- Projeto: *A influência do estereótipo construído pela sociedade brasileira no genocídio da população negra: a garantia de direitos da primeira infância na desconstrução de paradigmas*
    - Expositora: Sandra Maria dos Santos Souza

- Projeto: *Marcos Legais para a educação das relações étnico-raciais e a formação de professores*
    - Expositora: Antônia Alves Batista

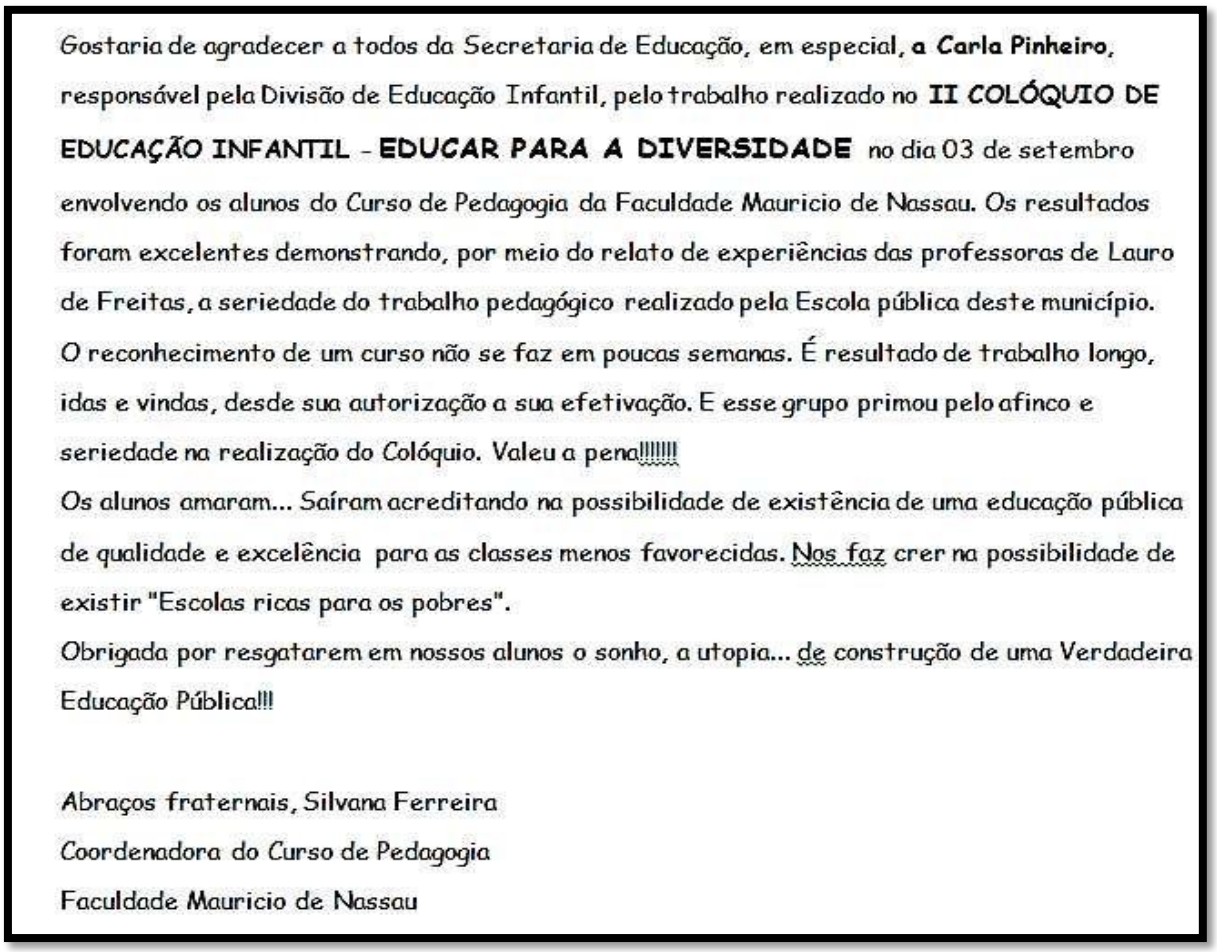
- *Novas tecnologias para/na Educação Infantil*
    - Expositora: Larissa da Cruz Mattos Souza

Atinente ao potencial e repercussão da atividade, sobre a real implantação dos dispositivos legais, especialmente de aqueles que prestigiam a consideração sobre as especificidades das condições que contribuem para a formação da identidade de todos/as os atores e as atrizes envolvidos no processo educacional, há o alerta de que:

> É importante destacar que a garantia legal dos direitos não promove sua concretização. São as atitudes efetivas e intencionais que irão demonstrar o compromisso com tais direitos. Reconhecer as diferenças é um passo fundamental para a promoção da igualdade, sem a qual a diferença poderá vir a se transformar em desigualdade. (SANTANA, 2006, p. 32)

Neste contexto, retorno à apresentação na instituição de ensino superior supracitada, além do alcance do objetivo da atividade perceptível nos debates com o público, o recebimento de mensagem de agradecimento pela coordenadora do curso de Pedagogia, apresentado a seguir, serviu também de parâmetro para avaliação do *I Colóquio Educação Infantil: Educar para a Diversidade.*

Figura 5 Agradecimento da Coordenadora do Curso de Pedagogia, Silvana Ferreira pela reapresentação dos relatos de experiência do I Colóquio Educação Infantil: Educar para a Diversidade na Faculdade Maurício de Nassau



Gostaria de agradecer a todos da Secretaria de Educação, em especial, **a Carla Pinheiro,** responsável pela Divisão de Educação Infantil, pelo trabalho realizado no **II COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - EDUCAR PARA A DIVERSIDADE** no dia 03 de setembro envolvendo os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade Mauricio de Nassau. Os resultados foram excelentes demonstrando, por meio do relato de experiências das professoras de Lauro de Freitas, a seriedade do trabalho pedagógico realizado pela Escola pública deste município. O reconhecimento de um curso não se faz em poucas semanas. É resultado de trabalho longo, idas e vindas, desde sua autorização a sua efetivação. E esse grupo primou pelo afinco e seriedade na realização do Colóquio. Valeu a pena!!!!!!!

Os alunos amaram... Saíram acreditando na possibilidade de existência de uma educação pública de qualidade e excelência para as classes menos favorecidas. Nos faz crer na possibilidade de existir "Escolas ricas para os pobres".

Obrigada por resgatarem em nossos alunos o sonho, a utopia... de construção de uma Verdadeira Educação Pública!!!

Abraços fraternais, Silvana Ferreira

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Faculdade Mauricio de Nassau

Fonte: Arquivo pessoal/2015

Além dos eixos temáticos presentes na primeira versão em 2015 do *Colóquio Educação Infantil: Educar para a Diversidade*, que também integrou a grade de atividades *do Agosto Negro – Por Equidade de Raça e Gênero*, houve, na segunda versão, a inserção do eixo temático *Sustentabilidade: interações com o ambiente.*

Dentre os projetos pedagógicos selecionados para o *II Colóquio Educação Infantil: Educar para a Diversidade, ocorrido em* 26 de agosto de 2016, no Cine Teatro de Lauro de Freitas, *temos:*

- Eixo 1: *Resgate cultural: fortalecendo a identidade e a diversidade*
  - Projeto: Expressão e Manifestações Folclóricas Regionais
  - Expositora: Andrea Cristiane Oliveira dos Santos
  - Instituição: Escola Municipal Barro Duro

- Projeto: *Entregerações: a vivência do ser Criança e do ser Idoso*
- Expositores: Deborah Cristina Cerqueira e Vicente de Paulo Queiroz Perroni
- Instituição: Accabem - Creche Irmã Sheila

- Eixo 2: Protagonismo infantil: educação por direito
  - Projeto: *Refletindo o cotidiano através da arte*
  - Expositora: Jaqueline Neris de Jesus
  - Instituição: Accabem - Creche Irmã Sheila

- Eixo 3: *Sustentabilidade: interações com o ambiente*
  - Projeto: Os defensores do meio ambiente
  - Expositora: Tatiane Gonçalves e Antônia Emídio de Jesus
  - Instituição: Creche Maria Ferreira

Destaco que, o projeto *Refletindo o cotidiano da arte* não foi apresentado, pois a autora não pode estar no encontro.

Na consciência da identidade negra como uma escolha político-ideológica que perpassa por fatores éticos, estéticos e morais que atravessam nossos corpos e que, inegavelmente, interferem nas práticas pedagógicas e sofrem intervenções destas, precisamos agir com os nossos pares, de estar atentos às competências e capilaridade de trabalho em conjunto de distintas entidades da sociedade que podem oportunizar experiências significativas para avançarmos na concretização de uma educação antirracista.

3.2.5 Audiências Públicas

As audiências públicas denominadas de *Creche: Espaço simbólico de construção e ressignificação identitária, cuja convocatória ocorreu pelo* Decreto nº 3.872 de 01 de junho de 2015, que versava prioritariamente sobre gênero tinha como um dos objetivos “defender um modelo de Educação Infantil alicerçado na diversidade.” (PMLF, 2015b). As reuniões aconteceram em creches e IEIs públicos em espaços públicos do município de Lauro de Freitas.

As audiências públicas aconteceram em junho de 2015, sob a facilitação de Carla Santos Pinheiro e Kenia Adriana Reis e Silva contaram com a participação da comunidade escolar e local das seguintes instituições de Educação Infantil de Lauro de Freitas: Creche Municipal Ana Montenegro (Portão), Centro de Educação Infantil Areia Branca (Areia Branca), Centro de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos (Vida Nova) – hoje CMEI - e Creche Municipal Dep. Paulo Jackson (Itinga).

Conforme informado no decreto que autoriza a realização de tais audiências públicas tinham por objetivo:

> I. Fomentar a análise quanto à construção e ressignificação identitária em instituições de Educação Infantil.
> II. Proporcionar debates sobre políticas públicas de gênero, da mulher, da criança e da infância.
> III. Realizar ações que incentivem a valorização das culturas da infância/criança e da figura feminina na sociedade contemporânea.
> IV. Defender um modelo de Educação Infantil alicerçado na diversidade. e gênero
> V. Garantir que as ações desenvolvidas nas creches estão em concomitância com as políticas públicas e os conceitos teóricos e legais acerca da primeira infância e gênero. (PMLF, 2015b, p.6)

As ações tiveram grande participação e atuação tanto da comunidade local quanto da comunidade escolar. Nesta foram debatidos conceitos referentes a construção social sobre ser homem e mulher e como isto pode interferi a identidade dos bebês, das crianças bem pequenas e crianças pequenas atendidas naqueles espaços. Também, foram apresentadas imagens que traziam reflexões sobre o lugar social do homem e da mulher na sociedade conforme representação pautada em estigmas sociais como relacionada ao homem não expor seus sentimentos, de mulher não ter aptidão natural para direção de automóveis, entre outras. Foram analisados ainda, em uma dinâmica, imagens de brinquedos e brincadeiras infantis para que os/as presentes apontassem se a utilização por meio da brincadeira tinha relação com o sexo das crianças.

O debate foi extremante potencializador e a comunidade escolar e a local demonstraram consciência sobre o respeito às diversidades por meio das discussões que, por seu turno, foram enriquecidas com relatos de experiências. Estigmas sociais foram discutidos em perspectiva de desconstrução e de respeito às alteridades dos sujeitos.

3.2.6 Plano Municipal de Educação de Lauro de Freitas (PME-LF/BA)

Ainda em 2015, disciplinado pela Lei Municipal nº 1568, houve a publicação o Plano Municipal de Educação de Lauro de Freitas (2015a), que, por sua vez, manteve as mesmas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Com ressalva à transversalidade e referência a todas as metas, “buscando sintetizar consensos sobre os grandes desafios educacionais do País“ (BRASIL, 2015) as dez diretrizes do PNE (2014-2024) são classificadas neste documento em cinco grandes grupos de diretrizes para o (a): superação das desigualdades educacionais, promoção da qualidade educacional, valorização dos/as profissionais da educação, promoção da democracia e dos direitos humanos e financiamento da educação.

Dentre as dez metas do PNE (2014-2014) (BRASIL, 2014), a primeira faz encaminhamento direto à EI, sendo sua prescrição textual:

> “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”. (BRASIL, 2014)

A abordagem sobre a qualificação profissional docente como um dos fatores que interferem na qualidade do atendimento de creche é também destacado por CARVALHO (2012) quando expõe que:

> A falta de recursos incide diretamente na questão da qualidade, o que vem colocando desafios aos sistemas de ensino que estão absorvendo as creches. A qualidade de atendimento envolve, além de questões orçamentárias, a profissionalização dos educadores e a implantação de uma política de recursos humanos para os profissionais da área, o estabelecimento de padrões que garantam o espaço físico adequado (com brinquedos, livros e demais materiais necessários) e adoção de propostas educacionais consistentes (principalmente as que acredita no potencial das crianças). (CARVALHO, 2012, p. 88)

Quanto à meta 1 do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014), dentre as cinco novas diretrizes categorizadas por BRASIL (2015) a ela vinculada há as diretrizes para a superação das desigualdades educacionais, que compreende três diretrizes do documento PNE (2014-2014) (BRASIL, 2014) e PME-LF (2015-2025), a saber: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar e superação

das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação – respectivamente diretriz I, II e III.

Na continuidade do processo de análise da integração da EI com a perspectiva pluricultural e antidiscriminatória de Educação, buscarei no texto do PME-LF (2015-2025) (PMLF, 2015a) se a meta 1, a da EI, versa sobre a valorização da riqueza da diversidade, sobretudo, étnico-racial, e se as abordagens sobre as relações étnico-raciais discutem sobre as especificidades da primeira etapa da EB.

Dentre o panorama da primeira etapa da EB no município de Lauro de Freitas, texto da Educação Infantil no PME (2015-2025) faz menção à adesão da Campanha por uma Infância sem Racismo e “vem articulando as políticas públicas com a ação social, a justiça, os direitos humanos e os movimentos culturais, considerando a perspectiva da formação integral da criança” (PMLF, 2015a) para assegurar a qualidade da EI.

Apesar de haver a comissão da Educação para a Diversidade dentre as elencadas para a construção do PME-LF (2015-2025), os textos quanto ao tema fizeram parte do eixo gerador Modalidades e Desafios Educacionais com o título de Educação Quilombola e de Educação Indígena. A EI compôs a dimensão Análise Situacional da Educação - Níveis da Educação: Educação Básica e Superior – fator que destaca o lugar ocupado por cada tema assim como campos de tensões que fazem parte.

3.2.6.1 Educação quilombola e o Plano Municipal de Educação

Sendo objeto de estudo as relações étnico-raciais da população negra e afrodescendente, a análise será centrada no texto de Educação Quilombola. Neste sentido, a redação deste capítulo também aborda sobre a área de remanescente de quilombo que há no município com meio da exposição de informações oficiais de órgão dos Estados assim como dados e relatos orais dos (as) moradores (a) daquela comunidade. Não há abordagem específica sobre a EI no texto em análise.

A Meta 1 do PME (2015-2025) (PMLF, 2015a) que tem texto equivalente ao do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014), tem entre suas estratégias algumas direcionadas a assegurar as práticas afirmativas educacionais, a saber:

> 1.9 Assegurar nas Instituições de educação infantil ações afirmativas de atendimento às populações quilombolas, indígenas e afro-brasileiras, garantindo os direitos preconizados pelos documentos legais.
>
> [...]
>
> 1.21 Garantir um currículo para a Diversidade contemplando os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental , científico e tecnológico fazendo compor as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, africanos, afro-brasileiros, asiáticos, itinerantes, europeus e de outros países das Américas.
>
> 1.22 Construir nas propostas pedagógicas práticas que priorizem os vínculos de sociabilidade e da subjetividade que estejam comprometidas com os temas para a sustentabilidade e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicorracial, de gênero, regional, linguística e religiosa.
>
> 1.23 Reconhecer e valorizar as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação como temas norteadores de todo os conteúdos da educação infantil.
>
> 1.24 Adequar calendário, organização cronológica, diversidade de línguas, respeito as crenças, valores, visões de mundo, memória, visando atender as especificidades das populações indígenas e afro-brasileiras que compõem a história do Brasil no sentido de fortalecimento e reafirmação de sua identidade étnica.
>
> 1.25 Distinguir os modos de vida da população quilombola como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios de quilombo no contexto das propostas pedagógicas.
>
> [...]
>
> 1.31 Assegurar aos alunos(as) adeptos de religiões afro-brasileiras, adventistas, ou outras quaisquer, o direito de realizar atividades visando compensar faltas escolares, em função de atividade religiosa devidamente comprovada. (PMLF, 2015d, p 134-135)

Ressalva-se que a estratégia 1.22, acima descrita, diz respeito ao quarto e último princípio estipulados pelo Parecer CNE/CEB n^{o} 20/09, as DCNEIs, para o cumprimento da função sociopolítica e pedagógica das instituições de educação Infantil, que, por sua vez, é concretizado ao passo que creches e pré-escolas ofereçam as mais aprimoradas “condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos.” (BRASIL, 2009a). Neste mesmo sentido, o texto do item 1.23 diz respeito à redação do inciso IX do artigo 8^{o} das DCNEIs.

Destaca-se que as estratégias da meta 1 do PME-LF (2015-2025) (PMLF, 2015d) também propunham garantia de direitos quantos aos povos indígenas além de reverberar realização de formação continuada são somente para o corpo docente mas para toda a comunidade escolar com vistas dentre outros elementos, trazer para a agenda pública do município ações de intervenção positiva que atue na eliminação da desigualdade e garantisse direitos elementares dos grupos socialmente discriminados e excluídos.

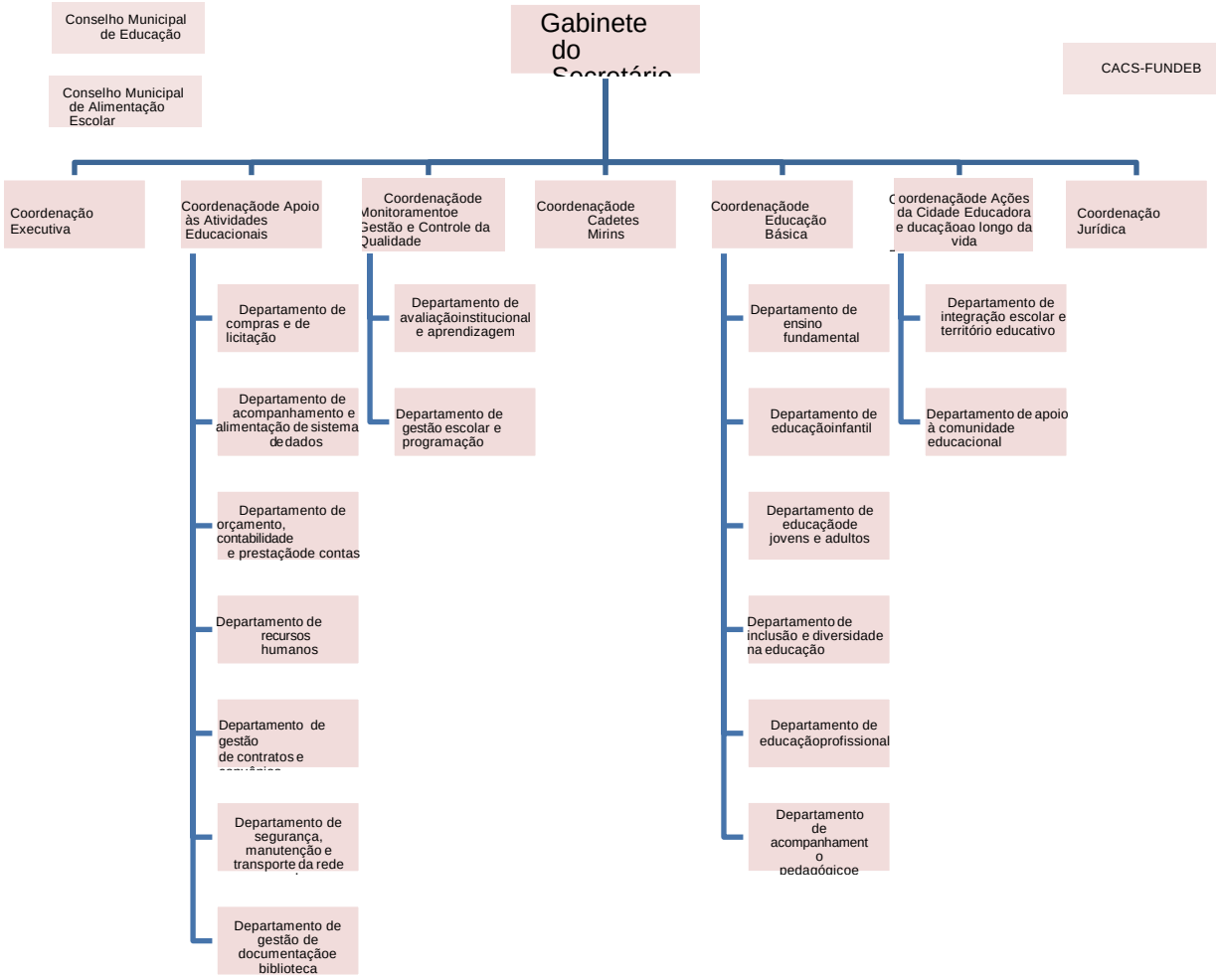
Ressalva-se que, mesmo não sendo referendado nas OCMEIs-LF (PMLF, 2015a), destaco a realização do *Seminário AKPALÔ: Perspectivas Teórico-Epistemológicas: discussões para metodologias na Educação Infantil,* realizado em dimensão multissetorial, em 2013, pela Divisão de Ações Afirmativas, sob a direção de Rosângela Accioly Lins Correia, e a Divisão de Educação Infantil, dirigida por Carla Santos Pinheiro, da SEMED-LF.

Na perspectiva de respostas atinentes às políticas públicas educacionais de construção da identidade ético-racialda docente de creche no momento presente em Lauro de Freitas e provocar o Estado quanto ao seu papel para a manutenção das práticas exitosas de educação antirracistas assim como de compreensão e intervenção na realidade de Lauro de Freitas referentes aos dados da cor/raça da docente de creche, apresentado no capítulo 2, sobretudo por meio de formação continuada, busquei informações junto a SEMED-LF, cuja metodologia e resultados da pesquisa srão apresentado no capítulo que se segue.

4 IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA DOCENTE DE CRECHE: POLÍTICAS PÚBLICAS DA SEMED-LF NO MOMENTO PRESENTE

Em posse do organograma da SEMED de Lauro de Freitas, na perspectiva de análise da intersetorialidade de Educação Infantil e raça/etnia, busquei, em companhia da orientadora Virgínia de Santana Cordolino Nunes, o Departamento de Inclusão e Diversidade na Educação e Departamento de Educação Infantil, nas pessoas, respectivamente de João Cerqueira e Maria Mota Nascimento[16].

Figura 6 Organograma SEMED Lauro de Freitas - 2018[17]



Fonte: DOM Lauro de Freitas Ano VI - Nº 1099, de 01/02/2018

[16] Nomes fictícios por causa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Anexo B, que garante ao/a entrevistada a manutenção do sigilo e da confidencialidade.
[17] Imagem feita com base no original. Reprografia da fonte original presente na página no Anexo E.

Várias foram as tentativas para deixar o *Organograma SEMED Lauro de Freitas - 2018*, a Figura 6, mais legível. Todavia, devido a não êxito, para maior entendimento, segue a descrição dos setores e a que estão vinculados:

- Gabinete do Secretário
  - Coordenação Executiva
  - Coordenação de Apoio às Atividades Educacionais
    - Departamento de compras e de licitação
    - Departamento de orçamento, contabilidade e prestação de contas
    - Departamento de acompanhamento e alimentação de sistemas de dados
    - Departamento de recursos humanos
    - Departamento de gestão de contratos e convênios
    - Departamento de segurança, manutenção e transporte da rede escolar
    - Departamento de gestão de documentação e biblioteca
  - Coordenação de Monitoramento e Gestão e Controle da Qualidade
    - Departamento de avaliação institucional e aprendizagem
    - Departamento de gestão escolar e programação
  - Coordenação de Cadetes Mirins
  - Coordenação de Educação Básica
    - Departamento de ensino fundamental
    - Departamento de educação infantil
    - Departamento de educação de jovens e adultos
    - Departamento de inclusão e diversidade na educação
    - Departamento de educação profissional
    - Departamento de acompanhamento pedagógico e projetos especiais
  - Coordenação de Ações da Cidade Educadora e Educação ao longo da vida
    - Departamento de integração escolar e território educativo
    - Departamento de apoio à comunidade educacional
  - Coordenação Jurídica

Cada coordenação da SEMED-LF é conectada tanto ao Gabinete do Secretário quanto ao Departamento que a ela se integra por linhas contínuas largas. Além dos setores do poder executivo da SEMED-LF, os conselhos vinculados à educação municipal são apresentados no *Organograma SEMED Lauro de Freitas – 2018,* Figura 6, sendo eles:

- Conselho Municipal de Educação
- Conselho Municipal de Alimentação Escolar
- Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

A apresentação dos conselhos supracitados não acontece em relação hierárquica que se desenvolve de cima para baixo. Eles são ligados ao Gabinete do Secretário (que fica no topo e centralizado) por linhas tracejadas e no mesmo patamar vertical – estrutura que junto com a realidade das Coordenações permite leituras sobre relações de subordinação e de colaboração diante do Gabinete do Secretário.

O contato presencial com o/a responsável pelo Departamento de Inclusão e Diversidade na Educação e pelo Departamento de Educação Infantil da SEMED ocorreu após diálogo da orientadora com o Secretário Municipal de Educação, Paulo Gabriel Nacif Soledade com apresentação do objeto e objetivo da pesquisa assim como a informação de que já havíamos tido um contato primeiro com a equipe para entrega de carta de apresentação e solicitação de agendamento para a entrevista[18].

A presença da orientadora no campo de pesquisa se justifica em ampliar as reais condições de coleta de dados na instituição para realização da proposta almejada em decorrência dos percalços já enfrentados na disponibilização de informações por funcionária pública junto à Câmara Municipal de Vereadores, que, por sua vez, também é ativista dos movimentos sociais pelas mulheres foi o impedimento para a continuidade do projeto primeiro sobre a questão de gênero no Plano Municipal de Educação de Lauro de Freitas.

[18] Em 2019, antes do término da pesquisa, Paulo Gabriel Soledade Nacif foi exonerado do cargo de Secretario Municipal de Educação[18] e substituído por Vânia Maria Galvão de Carvalho.
Exoneração disponível em: http://io.org.br/ba/laurodefreitas/diarioOficial/download/461/1389/0

Apesar de não ter nada explícito sobre a não cessão de informações por representante da Câmara Municipal de Vereadores, fica subentendido, até por conta da solicitação e entrega de documento que expõe que eu não utilizaria os dados coletados para fins políticos partidários, que não me permitir como pesquisadora a obter o material tem por motivação maior as disputas de poder político partidário que caracterizam o cotidiano do município.

O fato de eu ter ocupado cargo de confiança da gestação anterior, por ter pertencido ao poder executivo de um grupo que é oposição político-partidária no município ao governo atual é um elemento de minha formação que, para quem não consegue desvincular o meu papel enquanto acadêmica e profissional em Educação, se sobrepõe aos outros papéis e lugares que ocupona sociedade.

A orientadora Virgínia de Santana Cordolino Nunes, cidadã laurofreitense cuja identidade acadêmica, comprometimento profissional e ativismo social, em especial das questões de gênero, é reconhecidos em território local possui também uma relação amistosa com o representante do poder executivo, uma ideologia político-partidária de pertença em relação ao governo municipal atual. Por isto, buscou gerenciar as interações a fim de que as pessoas envolvidas no processo tivessem ciência, assim como ela, de que a ética precede a pesquisa, de que, apesar de não ser neutro, o imperativo de imparcialidade da pesquisa era condicionante ao trabalho.

Enfim, repudio veementemente as posturas adotadas de negação de ampliação de pesquisas sobre o município pela não disponibilização de dados pela Câmara Municipal de Vereadores. Entristeço-me em ter convicção de que o município – sobretudo as mulheres – perdeu/ram uma oportunidade de reflexão e, consequentemente, reversão de quadros problemáticos como a presença no Mapa da Violência 2012[19] e Atlas da Violência 2017[20] em decorrência do alto índice de violência contra a mulher que, por sua vez, precisa ser problematizado em discursos que legitimam posturas hierarquizantes, que tem o silenciamento, a invisibilização ou a inversão de concepções como a falácia da ideologia de gênero como estratégias de dominação e de perpetuação de um quadro perverso em que as mulheres, sobretudo as negras, sempre são as mais prejudicadas.

[19] http://mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_atual_mulheres.pdf
[20] http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/8891-1250-170602atlasdaviolencia2017.pdf

Assim, apesar de reconhecer o potencial da pesquisa atual, Lauro de Freitas perdeu uma oportunidade imprescindível de produção de mais um instrumento para repensar políticas públicas, posturas e discursos sobre as relações de gênero em Educação e em outros setores sociais. Neste sentido, retomando ao meu lugar de fala, de pessoa que foi vítima de posturas subjetivas de preconceito por ser mulher, mas, que, além disto, já sofreu violência física, moral, patrimonial, psicológica e sexual no primeiro casamento e que, neste contexto, por várias vezes, faltou muito pouco para ser mais um número nos documentos que abordam sobre os índices de homicídio contra as mulheres, o objetivo da pesquisa tem valor diferente do que para pessoas que tem outras marcas sociais.

4.1 DIMENSÕES DA PESQUISA

A entrevista teve realizadas nos setores da SEMED e que serviu de base para este trabalho teve seus elementos divididos em dimensões, a saber: identificação pessoal (dados particulares, inclusive cor/raça); identificação profissional (formação acadêmica, vínculo profissional, cursos e especializações) – com questionamento de especificidade para diversidade e EI e identidade étnico da professora, sobretudo de creche. Referente à identificação cabe ressaltar que:

> A identificação é o mecanismo fundamental pelo qual se constitui uma pessoa, ou melhor, um sujeito. Há várias identificações simultâneas, que podem ser contraditórias umas com as outras; identificações comuns a todos os seres humanos, e específicas de certos grupos, assim como identificações absolutamente individuais, que nos constituem como pessoas singulares, únicas. (BENTO, 2012, p. 110)

De cunho mais institucional há as dimensões: sobre o departamento – infraestrutura e equipe; atuação do departamento – descrição de informações sobre projetos executados concernentes a identidade étnico-racial e as práticas pedagógicas das docentes de creche , assim como pretensos projetos, público alvo, diretrizes e motivação da existência do setor e suas parcerias de trabalho.

Referente aos questionamentos quanto às estratégias de implementação das temáticas de ações afirmativas houve: solicitação de descrição de metodologias para o trabalho com as temáticas de raça, gênero, meio-ambiente, inclusão e diversidade sexual assim como das prioridades, dificuldades e relevância desta

abordagem assim como sua articulação com a EI. No tocante havia o questionamento sobre o levantamento de dados da cor/raça da professora de creche ou CMEI público pela entidade ou outro órgão municipal.

Concernente às (re) significações das experiências pessoais e coletivas há aqui a defesa de que os sistemas de ensino – que inclui todos/as envolvidos no processo educacional – possam cumprir a perspectiva de trabalho do Parecer CNE/CEB 03/04, a saber:

> [...] 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, 2004a, p.2)

Sobre o tema da diversidade étnico-racial e identidade profissional, as inquietações eram quanto à existência de política específica para a formação continuada do profissional de creche na perspectiva étnico-racial com solicitação da definição dos projetos, suas dificuldades e motivações, enfrentamentos para implantação da proposta etc.

O item *indicações de melhorias* propunha uma análise do que necessita ser efetivado e superado, especialmente pelo setor, para dar conta do objeto e objetivo da pesquisa exposta. *Considerações finais*, por sua vez, pretendia dar abertura ao/à entrevistado/a para dar um parecer geral do tema ou trazer algumas abordagens que julgou escassa no questionário.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Na consciência para dirimir todos os processos discriminatórios geradores das desigualdades sociais, pensar em estratégias de políticas públicas de valorização do multiculturalismo, da diversidade, é um elemento chave. À luz desta premissa, analisarei as entrevistas realizadas nos setores da SEMED-LF, entre outubro de 2018 e janeiro de 2019 - seções já citadas - e Coordenação local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Coordenação PNAIC) da SEMED - LF, sob a responsabilidade de Soraia Ferreira Santos.

Figura 7 *Entrevista: Departamento de Educação Infantil – SEMED-LF*

Fonte: Arquivo pessoal/2018

A inclusão da entrevista da Coordenação PNAIC-LF, SEMED - LF, visa privilegiar o setor de responsabilidade direta pela formação continuada – objeto de estudo – e em decorrência do não êxito do recolhimento de dados do Departamento de Educação Infantil. Neste sentido, informo que, o retorno da Coordenação PNAIC-LF, cuja depoente tem por nome fictício Soraia Ferreira Santos, não ocorreu quanto à totalidade das respostas da entrevista pela impossibilidade de articulação com outros membros do setor em decorrência do período de férias letivas.

A consideração quanto à trajetória das pessoas que estão à frente dos setores entrevistados assim como as políticas públicas governamentais serão levadas em conta na análise da entrevista.

Os itens da pesquisa serão apresentados ora de forma particular ora agrupados pela pertinência dos atravessamentos das categorias analisadas, conforme estrutura a seguir.

4.2.1 Identificação pessoal, profissional e acadêmica

A depoente da Coordenação PNAIC-LF declarada ser do sexo feminino, ter 54 (cinquenta e quatro) anos, ser da raça/etnia multirracial, residir no bairro da Itinga do município de Lauro de Freitas, como religião ser simpatizante do espiritismo cuja frequência nesta religião aponta como esporadicamente.

Afirma ainda ter formação superior: graduação - Licenciatura em História (1990) e em Pedagogia (2015) e; pós-graduação - Especialização em História do Brasil (sem entrega de TCC) e Gestão Pública e Neuropsicopedagogia (em curso). Atinente ao vínculo funcional, ela é funcionária efetiva da Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas (PMLF).

O representante do Departamento de Inclusão e Diversidade na Educação informa ter também nome social, ser da raça/etnia preta, do sexo masculino, morar no município de Lauro de Freitas, no bairro de Areia Branca, ser candomblecista e participar constantemente de sua religião. Tem graduação em Administração (1984), curso em Racismo institucional pela ODARA. Quanto ao vínculo profissional, é servidor comissionado não efetivo (concursado).

Concernente à participação como ouvinte ou ministração de temática que articula diversidade e a etapa educacional de atendimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em curso/especialização/palestra segue quadro referente ao tema central e o retorno quanto a participação do/a depoente.

Tabela 3 Resposta de depoentes – participação de atividade sobre Educação Infantil e relações étnico-raciais

TEMA / NOME	Diversidade e Educação Infantil		Diversidade e identidade do (a) professor da Educação Infantil		Diversidade e identidade do (a) professor de creche	
SITUAÇÃO / NOME	ouvinte	facilitador	ouvinte	facilitador	ouvinte	facilitador
Soraia	sim	não	não	não	não	não
João	não	não	não	não	não	não

Fonte: Entrevista do presente projeto

Por ter participado como ouvinte de atividade sobre *Diversidade e Educação Infantil, a depoente declara ser* “Diversidade e cultura afro e indígena, pela UFBA, foi voltado a todos os seguimentos, mais generalista, cabendo ao professor cursista os recortes.” (Soraia Ferreira Santos, entrevista, 2019)

A análise das respostas quanto à participação de eventos em que a primeira etapa da Educação Básica (seja o nível educacional ou corpo docente) convergisse com diversidade trazem reflexões sobre a falta abordagens que dialoguem sobre as temáticas assim como da carência do/a depoente para buscarem participar ou realizar atividades que apontem para um viés que exceda o seu campo de estudo e ativismo

Neste lugar estratégico de enfretamento e resistência às representações sistêmicas da figura do/a negro/a vinculadas estritamente às vivências degradantes do período colonial que o sujeito precisa se impor e demarcar o seu lugar – caminho a ser percorrido com êxito no ambiente educacional por meio da formação continuada que englobe os sujeitos indistintamente. Sendo assim, Carvalho (2012) defende:

> Além da formação inicial necessária e urgente, outra preocupação é com a formação continuada. Essa formação, mais do que a inicial, depende de questões institucionais, de modificações estruturais que possibilitem a construção coletiva e o desenvolvimento de um projeto compartilhado entre todos os profissionais das instituições. (CARVALHO, 2012, p. 89)

"A formação de professores/ras tem sido uma preocupação constante do campo da educação." (GOMES, 2003) No contexto formativo dos/as profissionais em Educação, muitas vezes, as relações étnico-raciais são omitidas ou silenciadas e o/a docente não tem arcabouço teórico suficiente para uma abordagem dessa temática alheia aos estigmas preconceituosos perpassados de geração em geração.

Em concomitância com o pensamento de que "um primeiro elemento importante a considerar, quando pensamos no desenvolvimento da identidade da criança pequena, diz respeito aos efeitos da desigualdade racial na educação infantil" (BENTO, 2012), se a professora de creche não reconhece a importância de realização de práticas pedagógicas de ações afirmativas, além de não cumprir com as regulamentações contemporâneas ainda repete práticas históricas que ignoram a identidade da criança. Nesse mesmo entendimento, o "MEC, a universidade, os centros de formação de professores, as escolas, enfim, todos se preocupam e concordam que é preciso hoje formá-los mais adequadamente tanto em seu percurso inicial quanto em serviço." (GOMES, 2003)

Com base no exposto, realizarei a análise das entrevistas com foco às ações desenvolvidas pelo Departamento de Inclusão e Diversidade na Educação e pela

Coordenação do PNAIC de Lauro de Freitas no que diz respeito a formação continuada como instrumento de construção da identidade étnico racial da docente de creche para concretização de uma Educação Infantil antirracista.

Neste percurso, sem desmerecer as contribuições do/a depoente dos setores pelo consentimento em participar da pesquisa, destaco lastimar não ter informações do Departamento de Educação Infantil para enriquecer o debate.

4.2.2 Educação Infantil e relações étnico-raciais: projetos, políticas e ações

Discorrerei sobre as repostas do/a depoente concernente ao tópico *Sobre o* (nome do setor) que abrande questões sobre infraestrutura (item 6), atuação (item 7), estratégias de implementação das temáticas de ações afirmativas (item 8), sobre o tema da diversidade étnico-racial e identidade profissional (item 9),) indicações de melhorias (item 10), e considerações finais (item 11),

O Departamento de Inclusão e Diversidade na Educação funciona desde 2006, em sala própria, porém compartilhada com o setor de projetos especiais com 4 (quatro) computadores. A impressora é geral para todos os departamentos vinculados à coordenação pedagógica e o site da PMLF é a mídia sócia oficial para a divulgação das ações. Saliento que apesar de não informado pelo depoente, a seção de projetos especiais é a Coordenação PNAIC-LF e que esta tem correio eletrônico com o grupo do setor, apesar de não ser o institucional.

As respostas da Coordenação PNAIC-LF quanto aos itens 6 e 7 abarcou apenas uma pequena parte das perguntas destes tópicos, por vezes, reduzido a duas linhas e a resposta dos itens 8 a 10 aconteceu após a apresentação do trabalho à banca examinadora. Entretanto, sem perder de vista intercorrências para apreciação, tal como o prazo de entrega do produto revisado, na medida do possível foram abarcadas por caber alterações a fim de melhorar a produção e de que isto auxiliaria para o objetivo de democratização, reflexão e implementação de políticas públicas das várias e complexas categorias que se atravessam no que diz respeito à Educação Infantil e ações afirmativas e que perpassam pela identidade étnico-racial da docente de creche tendo a formação continuada, de responsabilidade governamental, como de fundamental importância dar conta de tal demanda. No tocante, a depoente expõe que o funcionamento da Coordenação PNAIC-LF é

datado de 2012 na SEMED-LF em atendimento a expectativa do programa no Estado de nome correlato.

Quanto a acréscimos a informações cedidas pelo O Departamento de Inclusão e Diversidade na Educação salienta-se que, diferente deste, nem sempre a Coordenação PNAIC-LF ficou instalada na sede da SEMED-LF, pois, conforme Soraia, na gestão anterior funcionava no Centro de Formação Continuada (CEFOC). Atualmente, apesar de atuar em sala independente, além de já ter compartilhado o espaço com Departamento de Inclusão e Diversidade na Educação também o fez em outra oportunidade com a equipe da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disto, a depoente indica que existe um grupo responsável pela comunicação e que viabiliza a publicação das atividades desenvolvidas.

A depoente da Coordenação PNAIC-LF, referente *os projetos que pretendem desenvolver,* item 7.2, informa:

> Vamos auxiliar da creche a pré-escola com as suas necessidades e demandas de ordem pedagógica, no sentido de acompanhar/orientar.
> A proposta do Pacto, não atendia ao Publico da Educação Infantil. Porém em 2017, fizemos a adesão ao programa de formação nacional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que pela primeira vez incluiu a Educação Infantil. Foi montada uma formação para as professoras da Educação infantil, orientada e monitorada pela equipe de professores e formadores selecionados pela Universidade Federal do recôncavo Baiano (UFRB). Na sequência montamos outros 4 encontros formativos para atender as auxiliares das creches.
> Vamos ouvir as necessidades das auxiliares das creches e da pré-escola com as suas necessidades e demandas de ordem pedagógica, no sentido de acompanhar/orientar o que for solicitado. (Soraia Ferreira Santos, entrevista, 2019)

O entrevistado do Departamento de Inclusão e Diversidade na Educação deu retorno somente aos dois últimos componentes do item 7 do questionário. Concernente à parceria, item 7.6, aponta Secretaria da Juventude, Igualdade Racial e Ações afirmativas e Secretaria de Promoção da Mulher como as principais, assim como a EI e EF – departamentos da SEMED-LF. A entrevistada representante dos projetos especiais declara:

> Os outros departamentos da secretaria, exemplo do da Educação Infantil, Fundamental I e do da Diversidade; outro grande parceiro tem sido a equipe da Rede de Proteção a Criança e ao Adolescente.
> Também buscamos ajuda das universidades e faculdades que atuam no município a exemplo da UNEB, UNIME e UNINASSAU, todas contribuem

> com seus espaços e por vezes com profissionais que nos proporcionam palestras. (Soraia Ferreira Santos, entrevista, 2019)

As *Estratégias de implementação das temáticas de ações afirmativas*, item 8, será apresentado de acordo com cada questão. A primeira, *Quais são as estratégias para o trabalho com as temáticas de raça, gênero, meio-ambiente, inclusão e diversidade sexual*? “Palestras, oficinas, no empenho da divulgação temática acompanhamentos na escola e no seu entorno, ou seja, a comunidade inserida também no processo.” (João Cerqueira, entrevista, 2018) e,

> Existe no organograma da secretaria um Departamento que tem como objetivo central atender essa demanda. Em todo caso sempre organizamos qualquer atividade formativa ou de acompanhamento, pautar pelo respeito e resgate do nosso patrimônio artístico, cultural civilizatório dos povos que nos constituíram: indígenas, africanos e colonizador português.
> Temos procurado contribuir com a equipe do departamento da Diversidade sempre que somos chamados, e as vezes quando achamos prudentes propor para eles alguma idéia a exemplo da criação de um museu virtual. (Soraia Ferreira Santos, entrevista, 2019)

Nenhum/a depoente apontou dificuldade para trabalhar as temáticas supracitadas, item 8.2. As justificativas foram a capacidade técnica da equipe por João e busca de cursos na área, com destaque aos ofertados pelo CEALE, por Soraia.

Quanto ao o grau de prioridade nessas temáticas, item 8.3, as informações foram que “A necessidade de discussão das temáticas de Inclusão e Diversidade na Educação: Gênero, raça, etnias e etc.” (João Cerqueira, entrevista, 2018) e “Sempre, entendemos que essa temática perpassa por vários momentos da escola.” (Soraia Ferreira Santos, entrevista, 2019)

A motivação do município para a abordagem com o tema foi em decorrência de “A necessidade e o aperfeiçoamento da lei 10.639/2003 alterada para 11.645/2008 no ensino da cultura afro-brasileira e indígenas. O município sua formação cultural é composto por comunidades tradicionais: indígenas, quilombola, terreiros, cigana. O que caracteriza intensificação na discussão das temáticas.” (João Cerqueira, entrevista, 2018) e “ Em razão da maioria dos seus alunos desconhecerem suas origens identitárias.” (Soraia Ferreira Santos, entrevista, 2019)

Para a inclusão dos temas de diversidade étnico-racial nas políticas educacionais da Educação Infantil, item 8.5, ambos pontuaram a importância da formação continuada. O representante do Departamento de Inclusão e Diversidade

na Educação destacou a ação para qualificação de toda a comunidade escolar com vistas às praticas pedagógicas “professores, gestores e coordenadores com o objetivo da pratica de ensino na sala de aula” (João Cerqueira, entrevista, 2018)

Franco & Ferreira (2017), ao passo que discorrem os reflexos positivos da educação para as relações étnico-raciais para negros/as e para não negros/as, com destaque ao público de atendimento das creches e pré-escolas, associa tais determinações a um sistema educacional de qualidade que abarca distintos atores/sociais e reconhecem a importância do educar e do cuidar neste processo.

> Parte-se frequentemente do pressuposto de que “educar para as relações étnico-raciais” contribui para relações mais harmônicas entre crianças diferentes – no caso especifico crianças negras e brancas. Os negros porque terão acesso ao seu patrimônio histórico e cultural - que via de regra é apagado do discurso da escola - o que contribui para uma autoestima positiva e identidade étnico-racial fortalecida, trazendo reflexos para o seu processo de construção de conhecimento, bem como para melhoria da relação estabelecida com os outros atores que fazem parte do espaço da escola – professores, colegas, funcionários, além da comunidade no entorno da escola. Os brancos, porque vão poder usufruir dos conhecimentos produzidos por outros grupos étnicos, o que estimula o respeito a diferentes culturas, a convivência pacifica e amplia o seu olhar sobre a realidade. (Franco & Ferreira, 2017, p. 255)

Especificamente sobre as representações do corpo negro no cotidiano escolar, em grande parte, “esses processos delicados e tensos passam despercebidos pela escola, pelos profissionais da educação, e não constituem motivo de debates e estudos nos nossos cursos de formação de professores.” (GOMES, 2003).Nesta consciência, a outra entrevista nos lembra sobre pontos que devem compor as ações de formação profissional “a necessidade de que nossas crianças se reconheçam no espelho e para tanto se faz necessário que a nossa história e riqueza do nosso patrimônio civilizatório seja resgatado e amado pelos nossos educandos”. (Soraia Ferreira Santos, entrevista, 2019). Entretanto, nos adverte que o Departamento de Inclusão e Diversidade na Educação discute melhor a temática.

Se há atuação direta do setor nas práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil públicas do município, sobretudo nas creches ou CMEIs e em que sentido, questionamento do item 8.6, as respostas foram: “Em construção, os projetos que desenvolvemos a creche é um dos nossos publico alvo.” (João Cerqueira, entrevista, 2018) e “Instituímos os encontros de coordenadores e

professores com o grande objetivo de construir documentos e ou orientações pedagógicas de modo a favorecer uma política de rede e em rede.“ (Soraia Ferreira Santos, entrevista, 2019).

Respectivo a indicação e motivação de instituição (es) de educação Infantil que se destaca quanta a realização de educação antirracista, obtivemos do Departamento de Inclusão e Diversidade na Educação de que, em outubro de 2018, desenvolveu uma proposta de concurso literário artístico sobre Mulheres em cena, com enfoque nas mulheres que estão longe dos holofotes, mas que contribuíram de forma significativa para a construção identitaria do município de Lauro de Freitas e que entre as homenageadas as mulheres negras foi o destaque, tais como o *Projeto: Mulheres em Cena* e *o Novembro negro-História de Mulheres negras*. Atinente a este aspecto, afirma que a creche nos deu um bom retorno de aprendizagem.

“A CMEI de Vida Nova vem de maneira muito marcante fazendo a diferencia na formação identitária das suas crianças.” (Soraia Ferreira Santos, entrevista, 2019) Acrescento que, a instituição supracitada diz respeito ao CMEI Dr Djalma Ramos já referenciado neste trabalho. Com base na análise do capítulo 3 também deste documento podemos vislumbrar outras práticas promotoras da igualdade racial que são desenvolvidas com excelência por IEIs, dentre elas de atendimento a bebês e crianças pequenas vinculadas à rede municipal de Educação de Lauro de Freitas.

Cabe também informar que, várias outras instituições além das destacadas também prestigiam o trato da educação para as relações étnico-raciais, todavia, não divulgam muito suas práticas em âmbito nacional, por vezes, sequer repassam tais informações entre seus pares.

Menciono ainda que além das abordagens já expostas, o CMEI Dr Djalma Ramos, encontra-se atualmente no mapa do MEC como uma instituição inovadora e criativa [21] . Esta trajetória exitosa, dentre outros elementos, certamente teve por fundamentos como o que aponta Trinidad (2012), de que:

> As interações entre as crianças e com os profissionais que compõem o espaço de educação infantil, em particular, o professor, são frutíferas para compreender como elas se apropriam dos significados sociais e como constroem seus sentidos em relação aos diferentes aspectos da vida, e, em especial, em relação às suas identidades e identificações étnico-raciais. (TRINIDAD, 2012, p. 129)

[21] http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/giro-pelos-estados/19204-ba-lauro-de-freitas-mais-uma-vez-professoras-tem-trabalho-reconhecido-em-concurso-nacional.html

Acrescenta-se ainda que, em 2017, alicerçadas no projeto da instituição sobre Carolina Maria de Jesus, a professora Cristiane Santos de Melo ficou em terceiro lugar na etapa estadual no segmento de creche no XX Prêmio Professores do Brasil enquanto Noemia Verúcia Almeida Pereira ficou na primeira colocação e passou para a etapa regional – ambas docentes das turmas de bebês ou crianças bem pequenas do CMEI Dr Djalma Ramos[22].

Em 2018, Cristiane Santos de Melo, com o projeto *Meu cabelo, minha raiz*, além de representar as instituições de creches baianas na etapa nacional [23]do XXI Prêmio Professores do Brasil também venceu a etapa nacional dentre as instituições de atendimento de bebê e criança bem pequena.

Neste contexto, acrescento, além dos citados, projetos como o *Uhuru: procura-se representação*, realizado por mim em 2018, em turma de crianças pequenas, neste caso, pré-escola, fruto de engajamento pessoal, e que foi semifinalista do XX Prêmio Arte na Escola Cidadã[24], do Instituto Arte na escola, no corrente ano.

Uma questão julgada de suma importância, sobretudo pela motivação da realização deste projeto se refere ao levantamento de dado pelo setor ou por outro órgão municipal sobre a cor/raça dos (as) professores (as) de creche ou CMEI público, todavia, ambos os entrevistados disseram desconhecer fonte que dessem conta desta demanda. Com isto, as outras questões a esta atrelada de quais os números informados e o critério de compilação e qual o tratamento, sobretudo pedagógico, para tais informações ficam também sem possibilidade de continuidade de enfoque. Nesta mesma perspectiva, a falta desta informação é um impedimento para responder pelo menos duas inquietações desta pesquisa, apresentadas na *Introdução*, a saber: Quais os dados de cor/raça dos/as docentes das creches públicas do município de Lauro de Freitas? Há relação dos dados de cor/raça dos/as docentes das creches públicas do município de Lauro de Freitas com as práticas educacionais desenvolvidas nas instituições?

Sobre o item 9, *Diversidade étnico-racial e identidade profissional,* temos por destaque e por informações ainda não mencionadas pelo Departamento de Inclusão e Diversidade na Educação: a admissão de inexistência de política específica para a

[22]http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/2017/premiados-e-relatos-10-edicao-2017/estadual/58-bahia
[23]http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/2018-home/premiados-e-relatos-11-edicao-2018
[24] http://artenaescola.org.br/premio/2019/resultados/#c3

formação continuada do profissional de creche na perspectiva étnico-racial; declaração de que há na SEMED-LF especialistas na área desenvolvendo trabalhos e projetos dentro das temáticas e; advertência dos conflitos de identidades na formação identitária dos docentes de creche como enfrentamentos quanto à abordagem articulada da identidade étnico-racial à formação do/a profissional do magistério. Porém, defende a importante da abordagem da identidade étnica na formação dos/as professores/as de creche por os/as docentes [25] terem sob sua responsabilidade e contribuição na formação de identidade das crianças. Por isto, como alerta Santana (2006) declara que:

> Faz-se necessário questionar a imagem que a educadora traz de criança e de infância, pois tais imagens traduzem a relação adulto – criança, e se refletem na organização das atividades nas instituições e especialmente, nas variadas formas de avaliação utilizadas. (SANTANA, 2006, 32)

Ainda sobre os elementos do questionário sobre *Diversidade étnico-racial e identidade profissional, Soraia afirma ter* desenvolvido atividade de formação continuada do profissional de creche na perspectiva étnico-racial, mas, não a descreve. Pontua recursos, estrutura e apoio como um complicador para a efetivação da política pública que versa sobre o assunto e das ações como um todo. Acrescenta ainda que, em decorrência da especificidade "não temos uma formação especifica para atender esse publico" (Soraia Ferreira Santos, entrevista, 2019).

Apesar da não citação da entrevistada quanto a nenhuma ação realizada pelo setor, trago o relato, apesar de não ser de creche e sim de pré-escola, de uma atividade desenvolvida em a parceria com a SEMED, em 2018, sobre práticas pedagógicas de ações afirmativas na Educação Infantil abordada por meio de formação continuada com relato de experiência e oficinas. A ação destacada no site do MIEIB por meio da notícia *Fórum Baiano de Educação Infantil em formação continuada de práticas promotoras da igualdade racial*[26] foi realizada pelo FMEI-LF, FBEI e SEMED-LF na Escola Municipal do Loteamento Santa Júlia do município de Lauro de Freitas e contou com apresentação pelas professoras Carla Virgínia de Oliveira e Rita de Cássia Silva Santos de projeto desenvolvido no CMEI Castro Alves, de Salvador, e finalista de uma versão do Prêmio Arte na Escola Cidadã – o

[25] Admissão de flexão de gênero em respeito às respostas do questionário.
[26] http://www.mieib.org.br/forum-baiano-de-educacao-infantil-em-formacao-continuada-de-praticas-promotoras-da-igualdade-racial/

Oyá e Outras Histórias de Reis e Rainhas. Também, houve uma etapa centrada na contação de história e confecção de abayomi – boneca símbolo de resistência e poder, pelas professoras e formadoras Débora Cruz Santos e Luane Rodopiano Lima de Oliveira.

Outra ação que não foi destacada, porém foi uma iniciativa da SEMED-LF com atravessamento sobre identidade étnico-racial, práticas promotoras da igualdade racial, formação continuada e outras categorias pertinentes às discussões deste trabalho, com o agravante de ter faltado esforço para finalização, foi a publicação em livro impresso[27], o *Dossiê: Diversidade, Infâncias e Educação Infantil.* Objeto de chamada pública, o *Dossiê: Diversidade, Infâncias e Educação Infantil* foi uma proposição da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) por meio do Observatório de Inclusão e Diversidade na Educação Brasileira (Diversifica) em parceria com a Universidade Federal da Bahia que contou com o apoio da Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas. Entretanto, apesar da previsão de publicação para novembro de 2017, até a presente data, a ação não foi efetuada. No tocante, o/as profissionais em Educação de Lauro de Freitas contemplados com carta de aceite (um professor, três coordenadoras pedagógicas e sete professoras) no dado momento, estão em diálogo com a UFBA, com o conhecimento e pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Lauro de Freitas (ASPROLF), na perspectiva de retomada do processo de impressão do livro por este/as autores/atrizes educacionais na assunção das responsabilidades cabíveis à PMLF em decorrência das tratativas acerca deste processo estarem em estado de inércia e sem aparente retomada de discussão para sua efetivação.

4.3 RESULTADOS DA PESQUISA

No reconhecimento de que para "democratizar a educação, é preciso mobilizar toda a sociedade" [28] (BRASIL, 2008b), a análise dos resultados da pesquisa refletem e propõem o engajamento que perpassa pelas responsabilidades dos sistemas de ensino (Governo Municipal, Estadual e Federal), dos conselhos de Educação, das instituições de ensino (rede pública e particular de ensino e

[27] Disponível em: https://ufrb.edu.br/diversifica/images/documentos/edital-livro.pdf

[28] Pressuposto da Proposta do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003.

instituições de ensino superior), dos grupos colegiados e núcleos de estudos[29], da sociedade de forma geral, com destaque a atuação da família e da comunidade na construção de uma sociedade livre, justa, igualitária de direitos e oportunidades e solidária.

No que tange à trajetória pessoal/profissional/acadêmica coordenadora do PNAIC-LF destaco o fato de ser egressa da escola pública, trabalhar em diferentes cargos (auxiliar, coordenadora, gestora, professora tanto da EB quanto do ES, etc) e com diferentes públicos (crianças, jovens em situação de vulnerabilidade, universitários etc). Todavia, a incessante busca de qualificação tanto acadêmico/profissional quanto pessoal – conforme perceptível no discurso engajado – é um ponto marcante. O responsável direto pelo Departamento de Inclusão e Diversidade na Educação, por seu turno, a mobilização social, por meio da participação desde a juventude no Movimento Negro Unificado (MNU) e de entidades sindicais foi conscientemente a mola propulsora na implantação, gestão e articulação das políticas públicas.

Os dois percursos, da coordenadora do PNAIC-LF e do diretor do Departamento de Inclusão e Diversidade na Educação, aparentemente tiveram ponto de chegada e ponto de partida invertidos quanto à academia e o movimento social quanto mobilizadores de suas praticas. Ambos hoje representam o Estado, o poder executivo. Mas, suas posturas inegavelmente são de reconhecimento das diferenças dos nossos elementos histórico-artístico-culturais de forma que estes não se tornem raiz de desigualdades. Enfim, trajetórias dignas de admiração.

Na consciência de que os espaços escolares formais não se configuram como os únicos espaços educativos de formação da identidade étnico-racial e também sem perder de vista as diversas e complexas relações e interações que retratam o cotidiano destes ambientes, na perspectiva de realização de práticas pautadas no respeito às alteridades, Gomes (2002) elucida:

> [...] o estudo sobre as representações do corpo negro no cotidiano escolar poderá ser uma contribuição não só para o desvelamento do preconceito e da discriminação racial na escola, como também poderá ajudar-nos a construir estratégias pedagógicas alternativas que nos possibilitem compreender a importância do corpo na construção da identidade negra de alunos/as, professores/as negros, mestiços e brancos, e como esses fatores

[29] Lista de grupos e entidades retiradas do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (BRASIL, 2006)

> interferem nas relações estabelecidas entre esses diferentes sujeitos no ambiente escolar. (GOMES, 2002, p. 51)

No que concerne à equipe dos setores da SEMED-LF que deram retorno, faz-se necessário salientar que existe um grupo plural, mas que atende ao objeto do departamento/coordenação imanente em sua denominação. Contudo, não há no Departamento de Inclusão e Diversidade na Educação profissionais especializados nas discussões quanto à primeira etapa da EB.

Na Coordenação PNAIC-LF, por seu turno, há profissionais que propõem discussões gerais da EI assim como das relações étnico/raciais articuladas com a EI. Entretanto, ações nesta dimensão não forma elencadas no questionário pela Coordenação PNAIC-LF.

Superar o adulcentrismo no que diz respeito a não percepção da criança como um sujeito cujo alicerce é o ideal de adulto como paradigma a ser seguido é perspectiva que invisibiliza e silencia a identidade da criança. Reconhecer a importância de articular educação infantil com as categorias étnico-raciais para práticas educacionais antirracistas é um processo que precisa de sensibilidade e, por vezes, sequer é compreensível para estudiosos, militantes e governantes, adultos que se utilizam de seu ponto de vista para proposição e execução de políticas públicas.

Percebo ainda que apesar de no Organograma da SEMED-LF (2018), Figura 6, os órgãos entrevistados pertencerem à Coordenação de Educação Básica, falta um maior diálogo entre ele, apesar dos relatos das parcerias nas entrevistas, tenho a impressão de que o planejamento e a avaliação das ações não são realizados em conjunto. Defendo que em caso de a percepção ser uma realidade, não atribuo aos entrevistados a responsabilidade sobre a problemática devido minha experiência de ativismo e profissional que tem cruzamento com a atuação de ambos.

Atribuo o problema a uma questão maior de agrupamento de equipe pelas instâncias de hierarquia superior, em especial, por independente do engajamento do/a depoente estarem em ambiente administrativo e, inegavelmente, burocrático que, por sua vez, precisa de intervenção que não são da competência de quem ocupa postos de menor gerência. Na ampliação deste entendimento, apresento a Figura 8, *Esquema que representa a relação dos setores da SEMED conforme dados da entrevista.*

Figura 8 Esquema que representa a relação dos setores da SEMED conforme dados da entrevista

Fonte: Criação da autora do projeto, Carla Santos Pinheiro

O *Esquema que representa a relação dos setores da SEMED conforme dados da entrevista,* Figura 8, criado por mim como representação do exposto acima é composto pelos três principais setores vinculados à Coordenação de educação Básica referente ao objeto deste trabalho, Formação Continuada (Departamento de acompanhamento pedagógico e projetos especiais - aqui ilustrado como Coordenação do PNAIC-LF - e Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão (o Departamento de Inclusão e Diversidade na Educação). Os três setores fazem parte do mesmo corpo cujo funcionamento deveria ser integrado, contínuo e complementar, porém, apesar do reconhecimento, esforços e expectativa para atuação em plenitude existe uma lacuna que impossibilita uma junção mais harmoniosa.

Nesta mesma perspectiva, a inquietação se *As práticas pedagógicas de ações afirmativas das creches públicas de Lauro de Freitas resultam de políticas públicas de Estado ou de engajamento pessoal do/a docente?* apesar das experiências exitosas não há como negar que não se afirmam como de estado pois grande maioria não se mantem de uma gestão para outra, prova disto é a não realização do Colóquio Educação Infantil: Educar para a Diversidade, apresentado no Capítulo 3, que apesar de solicitação de manutenção via ofício do FMEI-LF para

SEMED-LF foi abortado assim como outras que porventura podem ter acontecido no passado e que a gestão que antecedeu a esta também deve ter descartado.

O problema acima exposto pode ser ampliado quanto ao engajamento, pois, assim como nas IEIs, é o engajamento pessoal que possibilita a realização de forma pontual ou orquestrada de ações afirmativas nas práticas escolares, aparentemente, de igual sorte é em relação à realidade dos/as funcionários/as da SEMED-LF, independente de vínculo empregatício, da motivação para atuar naquele espaço (técnica, político-partidária, ativismo entre outras). Defendo esta tese alicerçada, além da análise das respostas verbais e não verbais do questionário, no meu lugar de fala de educadora da rede e de profissional que já trabalhou na SEMED-LF.

Em sentido contrário aos dados e/ou pesquisas que registram a realidade da maioria das IEIs e apontam que no "espaço escolar de educação infantil, é perceptível o não acolhimento da pluralidade cultural e práticas que visam preservar a prolongação colonial" (CORREIA, 2018), *o (s) currículo (s) das creches públicas de Lauro de Freitas é comprometido com práticas promotoras da igualdade racial* (outra pergunta de pesquisa). Como não há um panorama geral das práticas pedagógicas desenvolvidas nas IEIs, não há como declarar com veemência que tal a formação contemple a rede de forma geral. Entretanto, diante dos relatos expostos, não há como descaracterizar as experiências positivas.

De maior incerteza por falta de monitoramento precedido de planejamento interventivo é a questão: Como as diferenças, sobretudo, as étnico-raciais são percebidas e trabalhadas nos currículos nas creches públicas de Lauro de Freitas: em consonância com as experiências e na dinâmica da comunidade escolar e local ou no estabelecimento de hierarquias sociais e de desigualdades?

A abordagem sobre educação e relações étnico-raciais apontam insistentemente para a articulação destes campos sociais, conceituais e pedagógicos. Em contexto histórico, o percurso para a integração da primeira etapa da Educação Básica ao sistema de ensino foi marcado pelo entrelaçamento de categorias que se atravessam tais como de criança, de infância, de primeira infância, de docente e de raça. Sobre a importância das relações saudáveis para o desenvolvimento pleno do sujeito, Santana (2006) destaca:

> No período em que consideramos a educação infantil, isto é, em que a criança tem entre zero a seis anos, é fundamental ficar atento ao tipo de afeto que recebe e aos modos como ela significa as relações estabelecidas

> com e por ela. Desde o nascimento, as condições materiais e afetivas de cuidados são marcantes para o desenvolvimento saudável da criança. (SANTANA, 2006, 31)

Quanto às estratégias para uma Educação Infantil de qualidade, que, por sua vez, perpassa pela realização de práticas pedagógicas que valorizem as experiências do sujeito, em especial, ao que tange a sua identidade étnico-racial, Trinidad (2012) apresenta:

> As práticas pedagógicas que resultam em um currículo é um dos principais aspectos para que todas as crianças tenham educação de qualidade. Educar os pequenos para a construção de interações igualitárias é o primeiro passo para que possam ter uma vida digna e identidades positi vas. Seguir o caminho da criança e identificar seus sinais no cotidiano infantil tem se demonstrado estratégia eficaz para trabalhar a diversidade étnico-racial na educação infantil. (TRINIDAD, 135)

A importância de se valorizar a voz do sujeito na construção de sua identidade, de reconhecer o seu lugar de fala como anterior aos nossos julgamentos ou problematizações e o seu papel como sujeito no processo de sua formação pessoal e social e não como mero objeto de investigação destituído de personalidade, história, cultura precisa ser o ponto de partida para nossas ações independente de qual seja nossa motivação ou a nobreza do nosso objetivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha intenção aqui não é o esvaziamento da pesquisa, não é uma produção acadêmica pura e simplesmente para obtenção de um título para inserção no currículo. Pretendi identificar e compreender as questões raciais que atravessam a EI, conhecer, e se necessário fosse, problematizar os discursos oficiais e os percursos sociais na expectativa de que as práticas pedagógicas, sobretudo da EI, contribuíssem de modo positivo para a construção da identidade e da consciência racial.

Neste percurso, em que o olhar estava centrado nas práticas pedagógicas, no êxito e impasse para efetivação de um currículo antirracista na creche, descobri que os entraves são reflexos do sistema colonial escravocrata na sociedade contemporânea. Por isto, ratifico que não se pode perder de vista também a importância da problematização de fatores entendidos como naturais em determinado contexto ou dinâmica, pois, assim como aqui aconteceu estes podem denunciar uma realidade preserva de sujeição, discriminação, dominação, subordinação fruto de um percurso histórico-social.

Consciente da interligação entre a IEIs, a docente e a criança, confirmei especulações sobre esta convergência, tal como o lugar periférico ocupado em contexto histórico-educacional e os improvisos, as “gambiarras” para sanar esta mazela. A escassez de conhecimento que atrelem estes sujeitos, é um exemplo clássico desta lacuna, sobre esta, a certeza de que “Não raro, preenchemos este desconhecimento por aproximações com o que ocorre nos outros níveis ou etapas da escola, com as crianças maiores.” (ROSEMBERG, 2012).

Reconhecer e legitimar as especificidades da creche e de seus atores e suas atrizes, em especial, garantir os direitos à educação para os bebês e crianças bem pequenas, e chamar a atenção para o/a profissionais destas instituições é uma forma de suplantar os característicos mecanismos de submissão, dominação, sujeição, subalternização que persistem nos ambientes educativos e na sociedade brasileira como construtores de identidades sociais e coletivas.

A construção de um currículo educacional antirracista só será exequível se os parâmetros de uma educação libertária fizerem de um planejamento de sociedade. Pois, “o currículo acontece por meio das interações que ocorre entre todos os

sujeitos envolvidos com o espaço de educação infantil". (TRINIDAD, 2012). Em escala menor, dentro da instituição escolar, é imprescindível que tanto a comunidade escolar quanto a local participem efetivamente desta trajetória tanto pelo conhecimento das mazelas a fim de construção de estratégias para superá-las quanto na perspectiva de valorização da história e cultura étnico-racial.

Por fim, no entendimento da integração da Educação Infantil ao sistema educacional brasileiro, o currículo das creches públicas de Lauro de Freitas cumpre o dispositivo das Leis Federais Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08?

Se não, retomo a premissa de que Lauro de Freitas, "município, pioneiro em políticas públicas para a diversidade" (NUNES, 2016), precisa mais uma vez ser o precursor em políticas públicas de Estado quanto a ações comprometidas com a identidade étnico-racial da docente de creche sem perder de vistas todas as outras dimensões e sujeitos envolvidos/as nesta agenda de educar para a diversidade por meio de um processo educativo emancipatório em prol de uma educação com práticas antirracistas.

Nesta expectativa, sem perder de vista que, o próprio Governo Federal, traz provocações quanto ao seu papel "como formulador e executor de políticas no âmbito federal, indutor de políticas municipais e estaduais e ator-chave no desenvolvimento de políticas e ações que tenham por base efetiva, colaboração entre os entes federados" (BRASIL, 2008b), ocupando meu lugar de fala de professora, cidadã laurofreitense, ativista dos direitos das crianças e de raça/etnia e pesquisadora, provoco o poder executivo a repensar as diretrizes para a implementação de polícias públicas, especialmente de formação continuada de profissionais do magistério, que garantam práticas educacionais antirracistas para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em instituições de Educação Infantil de Lauro de Freitas e de outros territórios.

Reforço que educar é um ato político, porém que não deve ser o engajamento pessoal e político, seja do indivíduo (ator ou atriz educacional) seja da instituição de Educação Infantil que deva ser o direcionador, o promotor e o executor de práticas promotoras da igualdade racial para bebês e crianças bem pequenas e nem em nenhum segmento, nível ou etapa de ensino. Estes/as, por sua vez, devem ter definidas diretrizes para realização de uma educação empenhada nas relações étnico-raciais positivas, porém precisam que o poder governamental assuma o seu papel na efetivação de ações afirmativas.

Neste mesmo sentido, conclamo não somente o poder executivo a cumprir com suas responsabilidades quanto à garantia de direitos dos atores e atrizes sociais de creches, pré-escolas e outros ambientes educacionais credenciados ao atendimento da primeira infância brasileira, mas a socied ade de forma geral, em especial a academia, o poder legislativo e o judiciário, em especial, por meio do controle, proposição e fiscalização de tais políticas públicas (ou carência destas).

REFERÊNCIA

ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana de, 2012. **A sociologia da infância no Brasil: alguns aportes**. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2012. p. 47-64.

BARROS, Zelinda dos Santos. **Educação e relações étnico-raciais** / Zelinda dos Santos Barros, Paula Cristina da Silva Barreto, Marta Alencar dos Santos, Maiara Alves Oliveira. – Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

BARROS, José D'Assunção. A „construção social da cor „e a „desconstrução da diferença escrava' - Reflexões sobre as idéias escravistas no Brasil colonial. OPSIS, Catalão, v. 10, n. 1, p. 29-54, jan-jun 2010

BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas**. In:, M. A. da S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2012. p. 96-117.

BRASIL. Governo Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www2.planalto.gov.br/conheca-a-presidencia/acervo/constituicao-federal. Acesso em: 7 jan. 2011.

____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da União*. Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 nov. 2018.

____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/99** de 19 de abril de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999.

____. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 3, de 10 de março de 2004**. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, 2004a. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

____. _____. ___. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de junho de 2004**. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, 2004b. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. ***Resolução de 1 de maio de 2006*: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC/CNE, 2006.

_____. **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 Culta Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008a.

_____. Ministério da Educação**. Contribuições para implementação da lei 10.639/2003: Proposta de plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003**. Brasília: Grupo de Trabalho Interministerial MEC/UNESCO, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf. Acesso em: 9 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 dez. 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, Brasília, 18 dez. 2009b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação **Parecer CNE/CEB nº 17/2012. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Relator: Adeum Hilario Sauer. Brasília, DF, Brasília, 06 jun. 2012. *Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11250-pceb017-12&Itemid=30192*

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília : MEC, SECADI, 2013. Disponível em:

http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes_curriculares_etnicorraciais__mec_2013.pdf. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

____. **Plano Nacional de Educação 2014-202**4. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 15 de julho de 2017

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, set. 2014. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36757>. Acesso em: 25 out. 2019. doi:https://doi.org/10.1590/%x.

CARVALHO, Silvia Pereira de. **Os primeiros anos são para sempre**. In: _____. *Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: MEC, CEERT, UFSCAR, 2012. p. 81-117.

CORREIA, Rosângela Accioly Lins. **Awon omodê: as linguagens africano-brasileiras no currículo da educação infantil**. Salvador: EDUNEB, 2013. 110p.

_____. **Dinâmicas sócio-histórica de Santo Amaro de Ipitanga**. In.: ____ _. *Akapalô: compondo linguagens africano-brasileiras para o currículo da educação infantil de Santo Amaro de Ipitanga*. Salvador: EDUNEB, 2018. p.27-53.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. FERREIRA, Fernando Ilídio da Silva. **Pesquisar e educar para as relações étnicoraciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio.** In.: Zero a Seis: Revista eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de educação na Pequena Infância. ISSNe 1980-4512 | v. 19, n. 36 p.252-271 | jul-dez 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 167-182. set./dez 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>. Acesso em: 12 de novembro de 2018.

____. .**Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** In.: _____. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf

INEP. ***Número de matrículas na creche por sexo e raça/cor, segundo a região geográfica e a unidade da federação - 2014***. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 01 mar. 2016.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert. **Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses.** 6.ed. ver. e ampl.- Salvador: EDUFBA, 2019. 158p.

NUNES, Virgínia de Santana Cordolino. **Antropologia, Diversidade Sexual e Educação: uma experiência etnográfica no ensino público na Bahia**. /Virgínia de Santana Cordolino NUNES; orientadora Mirian Pillar Grossi. CoorientadoraMareli Eliane Graupe. Florianópolis: SC, 2016. 214p.

PINHEIRO, Carla Santos. SILVA, Kênia Adriana Reis e. **Políticas públicas na educação infantil: o educar na primeira infância nas instituições da cidade de Lauro de Freitas-BA**. In.: ___.Anais do *II Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: política, práticas e formação* [recurso eletrônico] / coordenado por Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios...[et.al]. --- Salvador: PPGEduC/UNEB; DEDC – I/UNEB/DIVERSO, 2015. p. 139-152. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0ByNLmv5aZLadMld1bDBnVzNjR28/view. Acesso: 12 dez 18.

PINHEIRO, Carla Santos. **Formação docente para práticas promotoras da igualdade racial nas creches.** In.: ___.Anais do III Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: diferenças e desigualdades no cotidiano escolar [recurso eletrônico] / coordenado por Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios...[et.al]. --- Salvador: PPGEduC/UNEB; DEDC – I/UNEB/DIVERSO, 2017. p. 102-112. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0ByNLmv5aZLadeEs1Qi1KQjN3Nnc/view. Acesso: 12 dez 18.

PMLF. Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas. **Lei Municipal Nº 1.568 de 19 de Junho de 2015. Plano Municipal de Educação**. **Anexo Lei 1568 2015 Lauro de Freitas: Plano Municipal de Educação de Lauro de Freitas**. In.: ___**__**. Diário Oficial do Município de 19 de Junho de 2015, 2 - Ano III - Nº 396. Lauro de Freitas: DOM, 2015a. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-lauro-de-freitas-baAcesso em: 04 de novembro de 2018.

____.____.**Decreto Nº 3.872 de 01 de junho de 2015.** Convoca Audiência Pública e institui comissão organizadora na forma que indica e dá outras providências. Lauro de Freitas: DOM, 2015. . DOM • Ano III • Nº 38. Disponívelem: http://laurodefreitas.ba.io.org.br/diarioOficial/download/461/381/0

PMLF. **Decreto N^{0} 3822 de 16 de janeiro de 2015.** Adere à Campanha por uma Infância sem Racismo, na forma que indica e dá outras providências. Lauro de Freitas: DOM, 2015c. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/ba/l/laurode%20freitas/decreto/2015/382/3822/decreto-n-3822-2015-adere-a-campanha-por-uma-infancia-sem-racismo-na-forma-que-indica-e-da-outras-providencias. Acesso em: 13 fev 19.

____.____. **Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Lauro de Freitas: Criança, Infância e Educação Infantil: Marcos Legais e Conceituai.** Portaria SEMED Nº 033 de 05 de Outubro de 2016**.** SEMED, Lauro de

Freitas, 2016a. Vol. 1. 69p. Disponível em: http://io.org.br/ba/laurodefreitas/diarioOficial/download/461/753/0

____.____. **Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Lauro de Freitas: Pressupostos Teórico-Metodológicos para a Educação Infantil.** Portaria SEMED Nº 033 de 05 de Outubro de 2016**.** SEMED, Lauro de Freitas, 2016b. Vol. 2. 76p. Disponível em: http://io.org.br/ba/laurodefreitas/diarioOficial/download/461/753/0

____.____. **Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Lauro de Freitas: Marcos de Saberes e Aprendizagens.** Portaria SEMED Nº 033 de 05 de Outubro de 2016**.** SEMED, Lauro de Freitas, 2016b. Vol. 3. 193p. Disponível em: http://io.org.br/ba/laurodefreitas/diarioOficial/download/461/753/0Acesso em: 07 de novembro de 2018

____**. Agosto Negro – Por Equidade de Raça e Gênero**. PORTARIA GAPRE Nº 192 de 02 de agosto de 2016. Lauro de Freitas: DOM, 2015d. Disponível em :http://io.org.br/ba/laurodefreitas/contasPublicas/download/932791/461/2016/8/publicacoes/030B28F7-E4D9-8DF4-371CBA7EA040888C.pdfAcesso em: 011 de novembro de 2018

____.____. Anexo III – **Organograma**. In.: *Regimento Interno da Secretaria de Educação (SEMED*). Decreto Municipal Nº 4.245, de 29 de janeiro de 2018 Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Educação e dá outras providências. DOM Ano VI - Nº 1099, de 1 de Fevereiro de 2018. p. 24. Disponível em: http://laurodefreitas.ba.io.org.br/diarioOficial/download/461/1099/4. Acesso em: 30 de outubro de 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais**. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade*: *aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-46.

SANTANA**,** Patrícia Maria de Souza. **Educação Infantil**. In.: ___. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006. p. 31-51.

SCOTT, Joan Wallach. et al. **A invisibilidade da experiência**. In.: Tradução Lúcia Haddad. Revisão técnica Marina Maluf. Projeto História. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*. v. 16, 1998. p. 237-325.

SILVA JÚNIOR, Hédio**. Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial.**In: BENTO, M. A. da S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade*: *aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2012. p. 65-80.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil**. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial ediversidade*: *aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2012. p. 119-137

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

CENTRO DE ESTUDOS EM GÊNERO, RAÇA/ETNIA E SEXUALIDADE - DIADORIM

ESPECIALIZAÇÃO DE GÊNERO, RAÇA/ETNIA E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) – CEGRESFE

1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL:

1.1) Nome: _____

1.2) Nome social: _____

1.3) Idade: _____

1.4) Raça/Etnia: _____

1.5) Gênero: ( ) Fem. ( ) Masc. ( ) Outros

1.6) Cidade que reside: _____ 1.6.1) Bairro: _____

1.7) Religião: _____

1.7.1) Frequência na religião: ( ) constante ( ) esporadicamente ( ) não

2. IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL:

2.1) Formação: _____

2.1.2) Curso(s): _____

2.1.3) Ano de conclusão: _____

2.2) Pós-Graduação/Especialização: _____

2.3) Vínculo na prefeitura: ( ) Efetivo ( ) Temporário ( ) Cargo de confiança

2.4) Participou de algum curso/especialização/palestra sobre as temáticas:

2.4.1) Diversidade e Educação Infantil? ( ) Sim ( ) Não

2.4.1.2) Se sim, qual (is)? _____

2.4.2) Diversidade e identidade do (a) professor da Educação Infantil?( ) Sim) Não

2.4.2.2) Se sim, qual (is)? _____

2.4.3) Diversidade e identidade do (a) professor de creche? ( ) Sim ( ) Não

2.4.3.2) Se sim, qual (is)? _____

2.5) Já ministrou cursos com a temática da:

2.5.1) Diversidade e Educação Infantil? ( ) Sim ( ) Não

2.5.1.2) Se sim, qual (is)? _____

2.5.2) Diversidade e identidade do (a) professor da Ed. Infantil? ( ) Sim ( ) Não

2.5.2.2) Se sim, qual (is)? _____

2.5.3) Diversidade e identidade do (a) professor de creche? ( ) Sim ( ) Não

2.5.3.2) Se sim, qual (is)? _____

3) Descreva sua trajetória acadêmica: _____

4) Fale da sua trajetória na rede municipal de Educação._____

5) Fale sobre sua trajetória como ativista da diversidade (étnico/racial) e/ou educação infantil (creche) _____

6) Sobre sua trajetória política: como surgiu o convite para trabalhar na atual gestão? _____

SOBRE O (NOME DO SETOR)

6) INFRA-ESTRUTURA DO (NOME DO SETOR)

6.1) A quanto tempo o órgão funciona? _____

6.2) Qual o endereço físico do departamento? _____

6.3) O setor possui endereço eletrônico? Qual? _____

6.4) E rede social? Quais? _____

6.5) Vocês tem sala própria? ( ) Sim ( ) Não

6.5.1) Se sim, a sala é específica ou compartilhada com outro setor? _____

6.5.1.1) Se sim, qual (is)?_____

6.6) Quais e quantos equipamentos PÚBLICOS possuem no espaço de trabalho: (telefone, fax, computador, notebook, impressora, cartuchos de tinta, papel, etc)

_____

6.7) Quantos funcionários (as) trabalham neste setor? Relacioná-lo ao cargo/função.

_____

7) ATUAÇÃO DO(NOME DO SETOR):

7.1) Descreva os projetos executados pelo **(NOME DO SETOR)**? Dentre eles, especifique, caso haja, os concernentes a identidade étnico-racial e as práticas pedagógicas dos (as) docentes de creche.
7.2) Informe os projetos que pretendem desenvolver?
7.3) Qual o público alvo das ações do **(NOME DO SETOR)**?
7.4) Quais são as diretrizes do órgão?
7.5) Por que o departamento foi criado?
7.6) Quais são as parcerias do setor.
7.7) Existe diálogo com os outros setores da educação nas ações do (NOME DO SETOR)?

8) ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS TEMÁTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

8.1) Quais são as estratégias para o trabalho com as temáticas de raça, gênero, meio-ambiente, inclusão e diversidade sexual?
8.2) Possui alguma dificuldade de trabalhar estas temáticas?
8.3) Qual o grau de prioridade nessas temáticas?
8.4) Por que o município resolveu ter um olhar sobre esses temas?
8.5) Como incluir os temas de diversidade étnico-racial nas políticas educacionais da Educação Infantil?
8.6) Existe atuação direta do Departamento nas práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil públicas do município, sobretudo nas creches ou CMEIs? Em que sentido?
8.7) Há algum destaque para alguma creche ou CMEI público no que diz respeito às práticas promotoras da igualdade? Se sim, qual (is) e por quê?
8.8) Há levantamento de dado pelo setor ou por outro órgão municipal sobre a cor/raça dos (as) professores (as) de creche ou CMEI público? Se sim, quais os números informados e o critério de compilação? E, qual o tratamento, sobretudo pedagógico, para tais informações?

9) SOBRE O TEMA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL

9.1) Existe alguma política especifica para a formação continuada do profissional de creche na perspectiva étnico-racial? Há específica sobre a identidade profissional nesta mesma perspectiva?
9.2) Já realizaram projetos com esse tema? Quais?
9.3) O Departamento tem dificuldades em trabalhar com esse tema? Por quê?
9.4) O porquê de se trabalhar esta temática na Educação Municipal?
9.5) Quais são os enfrentamentos quando se trabalha com temática de identidade étnico-racial relacionada à identidade de professor(a) de creche na rede pública de ensino?
9.6) Você considera importante a abordagem da identidade étnica na formação das (as) professores (as) de creche? Por quê?

10) INDICAÇÕES DE MELHORIAIS:

10.1) Indique as principais conquistas do **(NOME DO SETOR)**.
10.2) Descreve os aspectos negativos, indicando as possíveis melhorias para uma melhor funcionalidade do setor.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
CAMPUS I

CENTRO DE ESTUDOS EM GÊNERO, RAÇA/ETNIA E SEXUALIDADE
DIADORIM ESPECIALIZAÇÃO DE GÊNERO, RAÇA/ETNIA E SEXUALIDADE NA

FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) -
CEGRESFE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Carla Santos Pinheiro, aluno/a do **Curso de Especialização em Gênero, Raça/etnia e Sexualidades na Formação de Educadoras/es**, ofertado pelo Centro de Pesquisa em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades – Diadorim, da Universidade do Estado da Bahia **–** UNEB**,** o/a convido a participar, como voluntário e na condição de depoente, da pesquisa intitulada "SER DOCENTE DE CRECHE: Identidade étnico-racial e políticas públicas na educação no município de Lauro de Freitas"**.** A pesquisa está sendo orientada pelo/a professora Virgínia de Santana Cordolino Nunes.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. As informações desta pesquisa serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação das/os, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação (confidencialidade). Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la(o) e a gravação de voz ficará sob a guarda do pesquisador.
Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

AUTORIZAÇÃO

Eu, (NOME DO/A DEPOENTE), após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o/a pesquisador/a responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informada/o, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetida/o e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo. Declaro ter recebido cópia deste Termo de Consentimento.

Lauro de Freitas, XX de XXXXXXXX de 2019.

Assinatura (depoente) _____

Assinatura (pesquisador/a)
_____

Caso necessite de maiores informações sobre o/a pesquisador/a e o presente estudo, entre em contato com o Centro de Pesquisa em Gênero, Raca/etnia e Sexualidades – Diadorim, telefone (71) 33210434, e-mail: cegresfe2017@gmail.com, Rua Gregório de Matos, 27, 2º andar, Pelourinho, Salvador, Bahia.

ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO ENTREGUE À CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
CENTRO DE ESTUDOS EM GÊNERO, RAÇA/ETNIA E SEXUALIDADE DIADORIM
ESPECIALIZAÇÃO DE GÊNERO, RAÇA/ETNIA E SEXUALIDADE NA
FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) - CEGRESFE

DIADORIM

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos à Câmara de Vereadores de Lauro de Freitas a discente CARLA SANTOS PINHEIRO, matrícula 081700050, aluna do curso de **ESPECIALIZAÇÃO DE GÊNERO, RAÇA/ETNIA E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) – CEGRESFE,** promovido pelo Centro de Estudos em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade Diadorim/ Universidade do Estado da Bahia, que desenvolve atividade de pesquisa tendo por tema A Questão de Gênero no Plano Municipal de Educação: estudo de caso em Lauro de Freitas. Tendo em vista o objetivo da pesquisa, solicitamos que lhe seja facultado o acesso às atas e registros da Câmara de Vereadores de Lauro de Freitas no que concernem as discussões sobre a implementação do Plano Municipal de Educação.

Salvador, 09 de junho de 2018

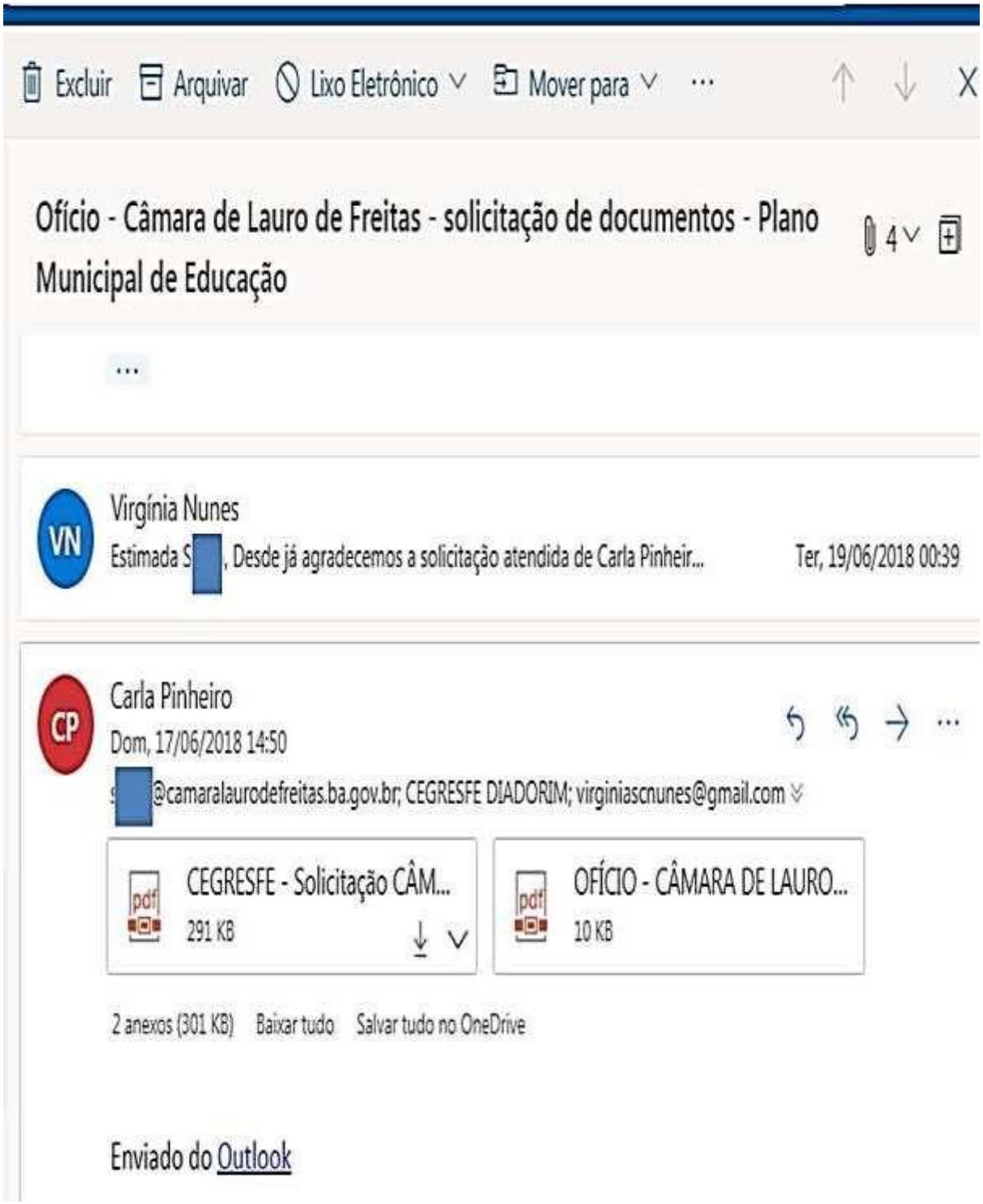
Marco Antonio Matos Martins
Coordenação CEGRESFE

Marco Antôn...
Vice-Coord. ...
Mat. 7406/3553-...

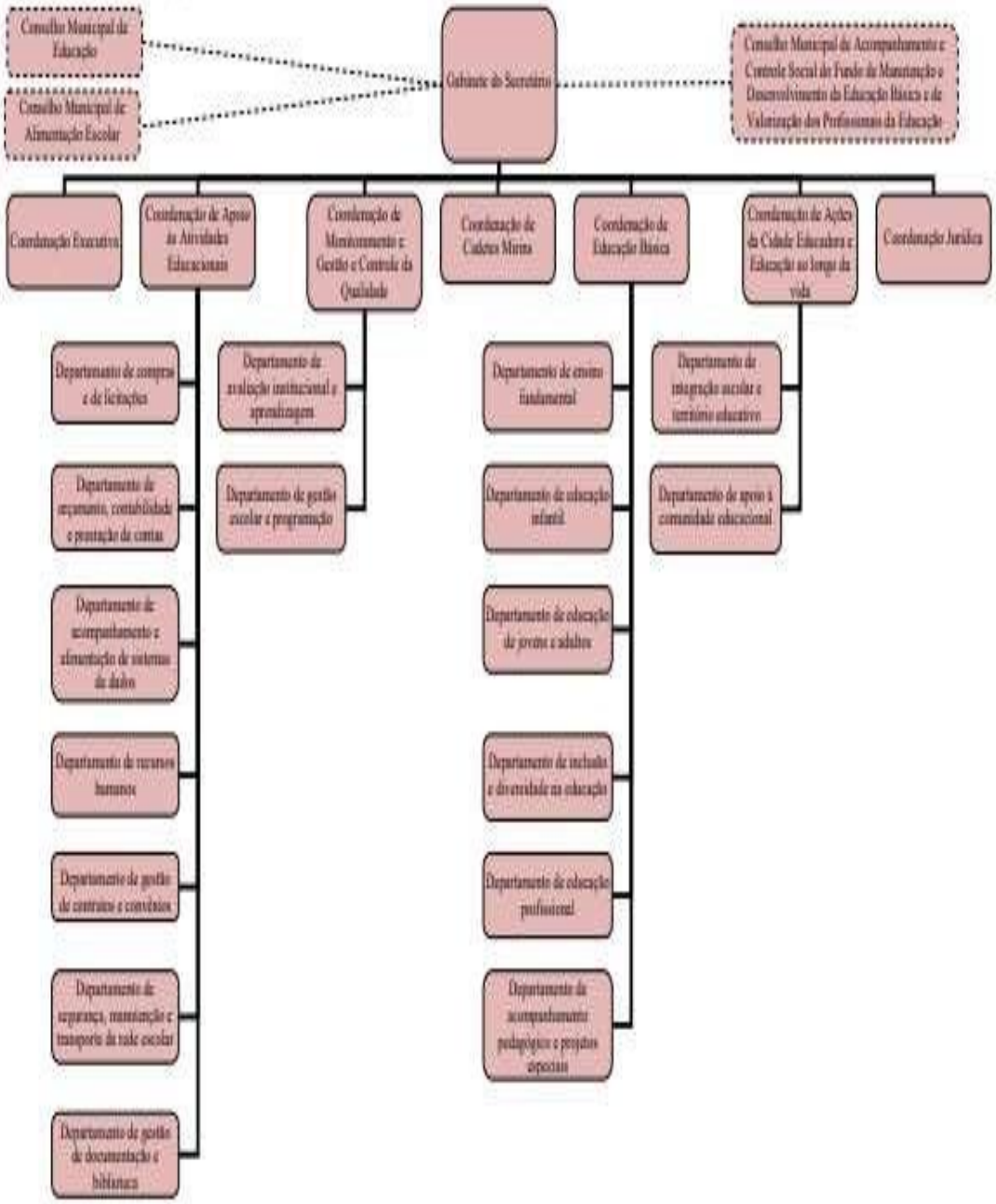
RECEBIDO
11:15

Contato Carla - (071) 98625-5569/99181 9670

ANEXO D – EMAIL ENVIADO À CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES SOLICITANDO CESSÃO DE DADOS REITERANDO CARTA DE APRESENTAÇÃO E TERMO DE RESPONSABILIDADE



ANEXO E – ORGANOGRAMA SEMED-LF 2018

PREFEITURA MUNICIPAL DE
LAURO DE FREITAS

ANEXO II – ORGANOGRAMA