



**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)**

LUANA VIDAL DOS SANTOS BORGES

EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Percepções de
Profissionais da Educação Infantil sobre as Questões Étnico-Raciais no Referencial
Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador

Salvador - BA
2019

LUANA VIDAL DOS SANTOS BORGES

EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Percepções de Profissionais da Educação Infantil sobre as Questões Étnico-Raciais no Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador

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.

Orientador(a): Antônio Cosme L. da Silva.

Salvador
2019

LUANA VIDAL DOS SANTOS BORGES

EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Percepções de Profissionais da Educação Infantil sobre as Questões Étnico-Raciais no Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador

Monografia submetida à aprovação da Banca Examinadora, como requisito para a obtenção do título de Especialista pelo Departamento de Educação Campus I, da Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada em: 18 /09 /2019.

Banca Examinadora:

Profº Me. Antônio Cosme L. da Silva. – Orientador(a)

Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Cláudia Pons Cardoso

Universidade do Estado da Bahia

Profª Me. Carla Cristina dos Santos de Jesus

Secretaria Municipal de Educação - Salvador

Dedico este trabalho a todas as crianças negras que já tive a honra de encontrar em minhas itinerâncias pedagógicas e, em especial, à minha filha Omidayó Olukemi.

Minhas primeiras palavras de agradecimento são para as colaboradoras desta pesquisa pela disponibilidade e generosidade em dedicar um tempo para responder os questionários.

Agradeço a parceira e amiga que iniciou comigo esta caminhada: Adilane pelas trocas durante todo este processo.

Aos meus querid@s amig@s, eu não teria chegado aqui sem o apoio de vocês.

À minha família pela eterna inspiração.

A Zezé Olukemi, pela compreensão e companheirismo em todos os momentos.

As admiradas professoras Carla Cristina de Jesus e Cláudia Pons Cardoso e pelos ensinamentos que certamente virão na Banca de defesa desta pesquisa e pela grande admiração que tenho pela caminhada de vocês. Sinto-me grata em tê-las em um momento tão especial. Ao Marco Martins pelo apoio e inspiração durante todo o curso.

A minha eterna gratidão ao professor/orientador Antônio Cosme, por toda a sua generosidade e estímulo ao longo desta caminhada.

A todos que de forma direta ou indireta me apoiaram, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Este trabalho analisa o tratamento dado às questões étnico-raciais no Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (RCMEIS), documento norteador dos materiais a serem utilizados no cotidiano da educação infantil em nossa cidade. Um dos objetivos específicos desse trabalho é o de perceber como os avanços contidos no documento, referente à educação das relações étnico-raciais na educação infantil, dialogam com a complexidade de um modelo de educação ainda marcado pelo racismo e exclusão das populações negras em geral. Para atingir esses objetivos, fizemos uma discussão inicial sobre a concepção de educação infantil, infância e criança no RCMEIS, sempre refletindo como a criança negra se encaixa nessa nova perspectiva. Em seguida, examinamos as percepções de professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras acerca do documento, tentando entender como elas compreendiam as questões étnico-raciais a partir do estabelecido no RCMEIS. Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, considerando a natureza do objeto, utilizou-se dos recursos da pesquisa bibliográfica, análise documental e questionários semiestruturado. Como resultado, a pesquisa apontou que embora o RCMEIS seja um documento importante para a educação infantil soteropolitana, contudo, não aprofunda as discussões étnico-raciais e, deste modo, não garante às crianças negras o amplo acesso às aprendizagens ali elencadas.

Palavras-chave: Crianças Negras. Educação Infantil. Infâncias. Relações Étnico-Raciais

ABSTRACT (inglês, francês ou espanhol)

Key-Words/ Mots-Clés/ Palavra Clave: xxxxxxxxxxxx. Xxxxxxxxxx.
XXXXXXXXXXXXXXXXXX.

LISTA DE SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ASGs	Auxiliar de Serviços Gerais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNAIC	Plano Nacional para Alfabetização na Idade Certa
NUPER	Núcleo De Políticas Educacionais Das Relações Étnico-Raciais
RCMEIS	Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador
SMED	Secretaria Municipal da Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE QUADROS/TABELAS

Quadro 1. Perfil Racial da Educação Infantil de Salvador

Quadro 2. Formação identitária das colaboradoras

Quadro 3. Você considera importante a participação em formações na área de educação infantil?

Quadro 4. Como professor(a) da rede municipal de Salvador você participou de algum curso ou formação continuada com temática específica da educação infantil, currículo e/ou relações étnico raciais? Se sim, liste quais e como se deu a abordagem

Quadro 5. Como professor(a) você considera importante uma formação continuada que oriente os profissionais de educação infantil como abordar questões étnico raciais nas instituições que trabalham com a primeira infância? Por quê?

Quadro 6. Proposta Curricular da Educação infantil do Município de Salvador

Quadro 7. Você teve acesso ao Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Salvador? Se sim, descreva quando e como?

Quadro 8. Objetivos gerais da Educação Infantil.

Quadro 9. O que você sabe sobre “Campos de Experiência”?

Quadro 10. Em uma sociedade que nega a população negra uma série de direitos, como garantir as crianças negras o direito a aprendizagem, dentro da perspectiva trazida no RCMEI?

Quadro 11. Você acredita que a RCMEI cumpre seu papel em se tratando da abordagem das questões étnico raciais? Justifique sua resposta:

Quadro 12. Descreva uma ação pedagógica realizada por você, ou outro profissional da sua instituição, dentro da perspectiva dos campos de experiência e que trate também de questões étnico raciais.

Quadro 13. De modo geral, como você avalia o Referencial Curricular Municipal da educação Infantil?

Quadro 14. Entendendo a necessidade de introduzir a questão étnico-racial, como uma das questões centrais no currículo da educação infantil de Salvador. Você faria alguma mudança no referencial?

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇAS NEGRAS: QUESTÕES PRELIMINARES	
3	EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	19
3.1	Crianças, Infâncias e Educação Infantil.....	20
3.2	Dimensões Formativas e Relações Étnico-Raciais.....	27
3.3	Currículo Oculto e Formação.....	29
3.4	Processo Formativo das Professoras e demais profissionais.....	34
4	PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO RCMEI	36
4.1	O Perfil das Entrevistadas.....	36
4.2	O Percursos Formativos de Professoras, Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas Pretas: Análise de Dados.....	38
4.3	RCMEIS e Relações Étnico-Raciais: o que nos dizem as profissionais da Educação Infantil/Análise De Dados.....	47
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
6	REFERÊNCIAS	64

ANEXOS

APÊNDICES

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa compreender qual o tratamento dado pelo Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Salvador às questões étnico-raciais, a partir das novas concepções trazidas pelo documento e perceber como educadoras da educação infantil tem se relacionado com as propostas pedagógicas que surgem a partir deste documento.

Considero pertinente, antes de adentrar nos detalhes da pesquisa, dialogar um pouco com as itinerâncias formativas que me colocam hoje, diante destes sujeitos e deste campo, tão preciosos para a minha história.

Com uma trajetória que já se somam quatorze anos dedicados à Educação Infantil, coloco-me como sujeito com atuação política e acadêmica em defesa da melhoria das condições de trabalho na Educação Infantil. Pedagoga formada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tenho uma trajetória formativa muito ligada a esta Universidade, pois também na UNEB fiz mestrado em Educação e Contemporaneidade, Especialização em Currículo de Formação Científica Tecnológica e Cultural e agora, estou buscando me qualificar enquanto especialista em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades. Pela Universidade Federal da Bahia, sou especialista em Docência na Educação Infantil.

Atualmente atuo no Centro Municipal de Educação Infantil Anival Razoni Figueiredo, na Rede municipal de Salvador, acumulando as funções de Professora e Coordenadora Pedagógica. Através do exercício da minha profissão, tento levar para a instituição uma perspectiva de educação cidadã, que garanta às crianças uma formação que incorpore suas histórias de vida nos processos educativos. A minha inserção na rede municipal de Salvador coloca-me o tempo inteiro diante de questões que, a meu ver, violam o direito pleno da criança negra de Salvador a uma educação pública de qualidade.

Diante de todas as inquietações que cercam meu fazer pedagógico, a problemática racial na cidade de Salvador tem destaque, não apenas por que é algo que precisa ser fortemente debatido, mas porque os seus desdobramentos influenciam diretamente nas instituições escolares que temos hoje. Muitos pesquisadores já apontaram como o racismo influência nas relações existentes nas escolas e Eliane Cavalleiro (2000), por exemplo, tem sido uma referência nesse sentido, quando tratamos da educação de crianças de 0 a 6 anos.

Entender como um documento que serve como referencial para orientar o trabalho das escolas e CMEIs de Salvador, com crianças pequenas, relaciona concepções como infância, criança, educação infantil e as relações étnico-raciais, é fundamental para perceber que tipo de educação a cidade de Salvador tem pensado para essas crianças.

Deste modo, esta pesquisa tem como principal objetivo compreender como o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Salvador entende e constrói concepções como criança, infância e educação infância, em uma cidade majoritariamente negra em que, aproximadamente 80% das crianças da educação infantil também são negras. Além de perceber como profissionais da educação infantil têm se relacionado com as propostas pedagógicas que surgem a partir deste documento.

Esse trabalho de conclusão de Curso está subdividido em três capítulos, além dessa Introdução e das Considerações Finais. No primeiro capítulo traço um panorama com elementos que vão alimentar a discussão dos capítulos seguintes em relação as crianças negras na educação infantil.

No segundo capítulo, faço uma discussão teórica a partir das categorias de análise desta pesquisa. Iniciaremos com as concepções de criança, infância e educação infantil, que influenciaram a educação brasileira e como essas concepções se colocam diante de um quantitativo expressivo de crianças negras atendidas na rede municipal de Salvador. Em seguida, promovo uma discussão sobre o currículo da educação infantil, além de analisar como essas concepções são trazidas no RCMEI.

No capítulo terceiro, revisito os conceitos trabalhados anteriormente e estabeleço um diálogo entre estes conceitos, as percepções das professoras nossas colaboradoras e o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Salvador, a partir de um diálogo com profissionais da educação infantil que se dispuseram a colaborar com essa pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Salvador, com profissionais da área de educação infantil, que tenham tido acesso ao Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador. Para a realização da pesquisa utilizamos como instrumentos metodológicos, questionários. Na tentativa de entender as percepções dessas profissionais sobre os marcadores da pesquisa, o questionário se mostra um instrumento metodológico eficiente e adequada para estes sujeitos.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇAS NEGRAS: QUESTÕES PRELIMINARES

São muitos os desafios da educação na contemporaneidade, um educador atento pode enumerar uma série deles apenas a partir da sua prática cotidiana. Uma das grandes lacunas existentes hoje na escola tem sido a alienação entre os saberes escolares e a realidade social. Não se pode generalizar, mas muitas instituições e seus profissionais ainda se negam a legitimar a realidade externa aos muros das instituições que fazem parte, conseqüentemente, negam a legitimidade social dos seus educandos e comprometem o processo educacional de crianças negras e não-negras. E quando se trata de saberes da cosmovisão africana essa resistência se torna maior, em grande parte fruto do racismo existente neste país.

O processo histórico que deu origem à sociedade brasileira é essencialmente plural, mas essa pluralidade sempre foi negada, visto que apenas a história e o legado de um dos grupos étnicos que formou essa nação foi historicamente considerado, em detrimento das populações negra e indígena.

Com isso a narrativa que foi consolidando-se como a história da população brasileira se centra na história europeia, de tal modo que dificulta uma compreensão da real participação dos outros grupos étnicos na formação do povo brasileiro. Este não é um fenômeno que se dá apenas no Brasil, essa falsa verdade de que a história e cultura europeia é o ponto de partida para o entendimento de mundo, algo que é disseminado pelo mundo. Para Molefi Kete Asante, (2009, p. 108)

A Europa desfilou sua cultura como norma por tanto tempo que os africanos e asiáticos deixam de perceber a experiência europeia, seja ela da Idade Média, seja de Shakespeare ou Homero, assim como os conceitos europeus de beleza, como apenas aspectos particulares, e não universais, da experiência humana, embora possam ter implicações para outras culturas (ASANTE, p. 108, 2009)

A sociedade tem ignorado a diversidade existente neste país e conseqüentemente negado aos seus agentes a possibilidade de compreender essa riqueza. Neste sentido Asante (2009), nos ajuda a refletir sobre a importância de deslocarmos o nosso olhar e perceber que não existe uma perspectiva de existência humana, mas perspectivas diversas, de origens diversas e que precisam ser legitimadas. Entendo a escola como uma instituição fortemente atuante nesta sociedade e que tem colaborado para a cristalização desta visão de mundo

homogêneo, ao passo que também tem sido muito questionada sobre os posicionamentos tomados em relação, a esse processo. A escola tem sido confrontada o tempo inteiro com uma dinâmica que coloca em cheque os saberes eleitos por ela como fundamentais para a formação dos sujeitos.

Destacamos aqui a importância de direcionar o olhar para um segmento que ainda é pouco prestigiado nas pesquisas em educação, nos referimos à Educação Infantil. Existem hoje somente no município de Salvador aproximadamente 26.023¹ crianças de 0 a 5 anos matriculadas na rede municipal de ensino. Além do contingente ser expressivo, não se pode ignorar a importância que a fase inicial de socialização tem em toda a nossa vida escolar. Como apontam os documentos oficiais², a educação infantil é em princípio uma educação de valores, é neste momento da vida escolar que o sujeito ganha destaque, inclusive enquanto Campo de Experiência, já que a identidade é um dos componentes de aprendizagem na EI.

Diante das demandas que a sociedade moderna nos trouxe com uma nova configuração de relações familiares, sociais e raciais, uma reconfiguração dos papéis da escola urge. E o combate ao racismo se inseriu como pauta importante para pensarmos as relações estabelecidas também na educação infantil. Neste sentido a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório às escolas públicas e privadas o ensino de conteúdos relacionados à História e Cultura Africana, e que vem sendo esvaziada no espaço escolar, diante da não compreensão da necessidade e legitimidade, precisa ser fortalecida além de firmar um diálogo com outros campos que possui visibilidade no debate da educação infantil.

A afirmação da negritude, em uma sociedade racista, como a brasileira é algo bem complexo e difícil para muitos sujeitos. Boa parte da população negra só se percebem desta forma já adultos, passando toda a sua infância com uma imagem deturpada sobre o seu grupo étnico-racial. As dificuldades são numerosas, desde a dificuldade de identificar-se com outras pessoas negras em virtude da histórica associação dessas populações a aspectos negativos, até a utilização de referências africanas como demoníacas.

¹ Dados do Site: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/> Acesso em: 27/07/2019

² Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI's), Diretrizes Curriculares, Base Nacional Comum Curricular e além dos referenciais de cada município.

Sobre a construção da identidade negra em uma sociedade que constantemente associa a cor negra a coisas e situações negativas, Maria Aparecida S. Bento(2012), afirma que:

A identidade racial está entre os temas mais discutidos pelo movimento negro brasileiro. A complexidade do ser negro em uma sociedade em que essa condição aparece associada a pobreza, inferioridade, incompetência, feiúra, atraso cultural tornam a construção da identidade racial dos negros e negras um grande desafio, que [que Neuza Souza] Sousa (1983) definiu como o processo de tornar-se negro. No caso específico da atuação do movimento negro, o significado da identidade racial é muito importante, pois a consciência que um negro tem de seu pertencimento racial é elemento fundamental para seu engajamento na luta política. As experiências de vida dos negros com o patrimônio cultural de seu grupo e com o do “outro”, do grupo branco, o grau de miscigenação e a presença de traços negróides em seu fenótipo, as experiências de discriminação racial que vivenciou, a consciência de seus direitos enquanto povo fundante do Brasil, estão entre os elementos centrais que definirão a maneira como vai reconhecer ou não. Também o influenciarão a manifestar seu pertencimento racial – muitas vezes afastando-se ostensivamente do movimento negro, dado o grau de tensão que esse processo provoca, e noutras, levando-o a envolver-se na luta política pela igualdade racial (BENTO, 2012, p. 99).

Portanto, como afirma Maria Aparecida Bento, citando Neuza Santos Souza,³ o primeiro desafio identitário que a população negra tem é justamente este “tornar-se negro”, não se nasce negro, a negritude é uma construção, ao mesmo tempo uma luta diária por ressignificar elementos que a sociedade julga negativos em positivos. Deixar de ser o “negrinho fedido”, “a negra sexualmente usável”, ou ainda, “a criança de cabelo duro” é um processo de enfrentamento causado pelo racismo. E que, assim como acontece com os adultos, é muito comum também entre as crianças.

O RCMEIS foi construído em 2015, doze anos após a aprovação da Lei 10.639/03 e momento em que a sociedade brasileira estava discutindo o tema da promoção da igualdade racial e das ações afirmativas com muita intensidade. Não se trata apenas de saber se esses documentos abordam a questão racial, mas sim, qual o tratamento dado a essa problemática que tem custado a saúde física e mental do povo negro a gerações.

O princípio de toda discussão estabelecida precisa ser a partir do olhar que a sociedade soteropolitana e conseqüentemente os profissionais de educação tem

³ SOUSA, Neusa Santos. Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

sobre a infância negra, perceber como foi estabelecido, a relação que a criança tem com o mundo é como se configura nos tempos atuais. É fundamental perceber que o lugar que a criança ocupa na contemporaneidade sofreu muitas modificações ao longo dos séculos, e diante disso a pesquisadora Maria Cristina Martins em *As “crianças cruas”*: refletindo sobre infância, poder e exclusão no cotidiano da creche, nos mostra como esse processo não foi concebido naturalmente e aponta, por exemplo, ainda que de forma tímida, a participação da religião e do seu discurso nesta nova configuração:

A nova centralidade da infância, fruto das transformações religiosas, políticas e sociais que se verificam a partir do século XVII, vai produzir novas compreensões e investidas sobre a criança, tomando-a, dentre outras coisas um ser que precisará de proteção e da tutela do adulto para constituir-se alguém no futuro. Se, num período anterior às ideias de juristas e de eclesiásticos, haviam produzido uma investida moralizante sobre a infância, a sociedade burguesa emergente trará o processo de disciplinarização e institucionalização como condição primordial para a constituição do sujeito infantil, tornando a escola o espaço privilegiado para educar e moldar as crianças. (MARTINS, 2009, p.34).

O novo olhar sobre a infância apontado por Martins em muito pode ser percebido na contemporaneidade. A concepção de escola enquanto espaço para disciplinar ainda está muito presente, lê-se disciplinar, não apenas do ponto de vista dos comportamentos mais superficiais, mas um disciplinar que vai perpassar o campo do conhecimento, do pensamento, da leitura que o sujeito faz de si e do seu entorno. Ainda sobre o novo olhar acerca da infância e das urgências que o mesmo traz consigo, Liana Sodré (2007) destaca:

O primeiro obstáculo a ser enfrentado é promover uma mudança na forma como a infância é vista e reconhecer que este processo vai demandar a formação de profissionais e o planejamento de contextos de desenvolvimento, onde as crianças sejam protagonistas da realidade em que estão inseridas. Elas dependem (como todos nós) de mediação de outras pessoas. Além disso, vale a pena ressaltar que a identidade construída pelas diferentes crianças de nossa realidade (urbanas e rurais, categorias socioeconômicas mais altas e mais baixas, meninos e meninas, etc.) demanda diferentes investimentos para a construção de um desenvolvimento compatível com a dignidade humana. (SODRÉ, 2007, p.113-114).

Sobre o que Sodré chama de diferentes investimentos, compreendemos que a diversidade de “infâncias” é muito grande e pensar esta infância em uma cidade como

Salvador, majoritariamente negra, é necessariamente pensar nas crianças negras, em como as marcas que elas carregam, influenciam e definem as formas de socializar em ambientes escolares e na sociedade como um todo. Diante disso, torna-se imprescindível analisar como o currículo tem se constituído para entender essa diversidade de infâncias, sem transformá-las em desigualdades.

Eliane Cavalleiro (1999) contribui muito para que tenhamos uma visão ampliada sobre a situação das crianças negras em turmas de Educação Infantil. Em seu texto O Processo de Socialização na Educação Infantil: a construção do silêncio e da submissão a referida autora destrincha como as experiências vividas na escola de turmas iniciais podem ser perversas, e desencadeiam uma série de problemas para as crianças negras.

Pode-se afirmar que as experiências vividas na escola – marcada por humilhações contribuem para condicionar os negros ao fracasso, à submissão e ao medo. Nesse contexto, para a criança negra torna-se difícil a construção de uma identidade positiva. A rejeição demonstrada pelas professoras faz eclodir um sentimento que pode conduzir ao desenvolvimento de uma baixa autoestima e de um autoconceito negativo. (CAVALLEIRO, 1999, p. 47)

A afirmação anterior aponta para a importância que a escola e seus agentes tem no processo de socialização das crianças, essa experiência pode ser positiva, mas também pode ser utilizada para intensificar e alicerçar as bases que fundamentam o pensamento eurocêntrico.

Não podemos ignorar os “ruídos” existentes entre a formação pessoal e a formação profissional dos educadores. Tentar entender quais são os elementos que dificultam que a prática pedagógica dos educadores corresponda minimamente a um repertório ético que respeite a pluralidade que existe e permeia os espaços escolares é desafiante. Ainda encontramos muitos educadores que se negam em discutir aspectos ligados à educação para as relações étnico-raciais e religiosas. Ao mesmo tempo, as experiências mostram como esses elementos vêm marcando de forma contundente as trajetórias de educadores e educandos, muitas vezes de forma problemática. Esse tipo de argumento segundo Nilma Lino Gomes(2005):

Demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a idéia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana (GOMES, p. 148, 2005).

Este posicionamento de alguns profissionais da educação além de demonstrar uma falta de entendimento da formação socio-racial do Brasil, vai no sentido oposto ao que está estabelecido na Lei 10.639/03. Já que impede as crianças o acesso a práticas que coloquem a população negra como parte das discussões escolares, não mais em um lugar estereotipado, mas a partir de uma visão que traga elementos que ampliem o repertório de representações positivas da população negra pelas crianças.

No livro *Professor@s negr@s: Trajetórias e Travessias* a pesquisadora Patrícia Santana(2004) nos ajuda a refletir sobre a dinâmica formativa dos profissionais da educação.

Compreendo, que a forma como os professores se posicionam em sua prática profissional deriva em larga medida, das experiências vividas, interpretadas e reelaboradas ao longo de suas existências e dos próprios contextos de formação profissional e pessoal. (SANTANA, 2004, p. 42)

Entendemos assim que não apenas o conjunto de saberes elencados na academia irá fazer parte das práticas dos profissionais em educação e sim a interlocução entre aspectos da sua formação pessoal e profissional. O Referencial Curricular do município de Salvador foi construído juntamente com professores que integram a Rede de Educação Municipal de Salvador. Daí a importância de problematizar também a formação desses profissionais. Entender quais elementos formativos eles acionam para determinar os saberes que serão eleitos para o segmento da educação infantil de Salvador.

A pretensão é inserir-se nesse debate, buscando analisar e compreender de que forma o currículo oficial da educação infantil, no município de Salvador vem tratando a problemática racial.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A educação básica, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, vem passando por muitas mudanças nos últimos anos, o que inclui a educação infantil. Todas essas mudanças afetam diretamente a visão que a sociedade tem deste segmento. Considero o caso da educação infantil ainda mais complexo dada a característica recente nas discussões de concepção junto a este segmento. É muito recente o interesse de outros campos da ciência pela infância. Os principais estudos que orientaram durante anos o pensamento sobre a infância e educação infantil vinham da medicina e da psicologia, e, mais tarde, da pedagogia, associando-o ao processo de educação. O elemento em comum que todos estes campos tinham era a visão universalista da infância. (KUHLMANN JR., 1998)

Essas mudanças vêm acompanhadas de uma série de novos documentos, que pretendem guiar as novas concepções que estão sendo postas. Essa pesquisa faz uma análise de um desses recentes documentos, o RCMEIS de Salvador, mas sem deixar de compreender a importância de outros documentos para orientar as mudanças que vem acontecendo na educação infantil brasileira. Por se tratar de um documento municipal iremos focar na discussão local, mas sempre remetendo a outros documentos importantes para entender as mudanças de concepções postas.

Qualquer pesquisa que pretenda trazer os marcadores: educação infantil e currículo, por si já é de grande complexidade. Fazer uma análise entrelaçando-os é algo que exige cuidado e o entendimento que uma análise superficial não dará conta de descortinar tamanho desafio. Logo, não pretendemos esgotar as discussões e sim, contribuir com uma reflexão empenhada e dedicada à temática.

Existem alguns elementos que são fundamentais para pensarmos uma proposta curricular voltada para crianças na primeira infância. Para isso Claro e Cittolin (2014) nos ajudam a refletir, ao afirmar que:

[...] pensar em um currículo que contemple o universo da Educação Infantil implica analisar como as crianças são vistas nas Instituições de Educação Infantil, como também na família e na sociedade. Dessa forma, a elaboração e a construção do currículo para a Educação Infantil se fazem necessárias. Contudo, a sua elaboração envolve vários aspectos que são importantes, tais como: a formação dos professores, o perfil desses profissionais para a Educação Infantil – etapa educacional que requer um cuidado e um olhar diferenciado da sua atuação em relação às crianças pequenas. O outro aspecto diz respeito às condições ambientais e organizacionais das Instituições de Educação Infantil (CLARO&CITTOLIN, 2014, p. 02)

Neste sentido o RCMEI converge com as observações feitas por Claro&Cittolin, já que o mesmo propõe uma revisão na concepção de infância e de criança, buscando um entendimento de como a sociedade em geral enxerga esses sujeitos e quais sentidos os atribui. Será que a família e a escola tem entendimentos próximos sobre como deve ser concebida uma infância plena e saudável? Entender como essas possíveis mudanças culminam nessa nova educação infantil é também um dos desafios que esse trabalho se propõe.

Se faz necessário ainda uma discussão sobre o papel e o perfil dos professores da educação infantil, mas não apenas desses profissionais. É importante também uma reflexão sobre o perfil e o papel dos outros profissionais que se relacionam diariamente com as crianças. Entender que todos que convivem com as crianças são educadores em alguma medida, e uma análise desses profissionais pode contribuir para a discussão.

3.1 Crianças, Infâncias e Educação Infantil

Como já tratamos, inicialmente, as concepções de infância e criança foram oriundas das teorias médicas e psicológicas. Durante algum tempo a compreensão geral era de que as crianças se constituíam de forma única. As demandas para a formação desses sujeitos seriam as mesmas, independentemente do contexto. Mesmo as teorias que falavam da importância da interação social, não traziam explicitamente o caráter heterogêneo da formação das crianças. O que a pedagogia, fortemente influenciada por essas teorias, buscou durante muito tempo, foi orientações únicas que tinham como justificativa final o desenvolvimento desta criança. Isso por conta da influência das teorias psicológicas. Essas teorias psicológicas, não dão conta de entender a criança na sua totalidade. Há necessidade de uma intersecção com outras dimensões que possam orientar nosso olhar acerca da complexidade da formação humana, e em especial da formação desses sujeitos, as crianças. (KUHLMANN JR., 1998)

A disputa entre os significados, que a categoria infância pressupõe, ganhou uma nova faceta com o interesse das ciências sociais sobre este grupo. Se, antes, a dimensão das inter-relações não recebia importância devida pelos grupos que dominavam as discussões sobre infância no Brasil, as ciências sociais alteraram essa perspectiva.

A invenção da infância está atrelada ao desenvolvimento dos discursos e da verdade na disputa pelo conhecimento. A criança tornou-se um objeto de saber, justificando assim, a proliferação de tantos discursos em busca da produção da verdade por meio de práticas científicas. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2013, p. 154)

Sem deixar de considerar este caráter da disputa entre os campos da ciência, o fato é que as ciências sociais têm se destacado, principalmente, os pesquisadores do campo da Sociologia da Infância, por incorporar novos elementos para o entendimento de como estas infâncias se formam e se constituem socialmente, não mais de forma isolada e generalista. Inserindo outros elementos deixando a dinâmica mais complexa, mas tentando fugir de um padrão homogêneo que desconsidera a pluralidade dos sujeitos.

As primeiras concepções apontadas por (KUHLMANN, 2001), desconsideravam a variação existente entre as crianças, e impunham uma obrigatoriedade para a educação das crianças que estão fora do padrão, para que atinjam o padrão estabelecido por essas ciências, que consideram prontamente apenas aspectos biológicos e psicológicos como definidores desta infância. É como se todas as crianças tivessem que ser literalmente iguais, seguindo padrões de comportamentos e qualquer outra criança que fuja deste padrão deva ser “educada” para atingir o ideal de criança desejada pela sociedade brasileira. Quando pensamos em Brasil sabemos exatamente que o padrão foge consideravelmente da realidade da maior parte da população.

Uma criança criada subindo e descendo as ladeiras de Salvador, provavelmente, terá uma infância bem diferente de uma que vive em São Paulo, tão diferente quanto as vivências no norte do país. Essas diferenças podem ser notadas em lugares próximos. O que dizer de uma criança criada em Vitória da Conquista e outra que passou toda a sua vida em Ilha de Maré? Se quisermos ser ainda mais locais, podemos fazer um comparativo por bairros, etc. O fato é que um único modelo de desenvolvimento não conseguiria dar conta dessa diversidade de possibilidades de infâncias.

O que alguns modelos de EI propõem, na verdade, é um permanente processo de educação que tem como objetivo deixar estas crianças prontas para serem os modelos de adulto desejáveis pela sociedade brasileira. A criança é um ser em construção que irá se construindo por toda vida. Ora, esta construção pode e deve

desembocar na vida adulta, mas não pode ser o objetivo do processo formativo. As crianças não podem ser educadas apenas pensando em “tornar-se adultas”, é necessário que se permita que elas vivenciem a infância, pela infância. E essa é uma perspectiva que iremos encontrar nos RCMEIS e em parte da BNCC.⁴

As concepções sobre criança e infância variam de acordo com as características sociais, históricas e culturais de um contexto e a partir de variáveis como etnia, classe social, gênero, deficiência e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. Estas concepções são construtos sociais. Deste modo, é possível afirmar que existem várias formas de ser criança e múltiplas infâncias (RCMEIS, 2015, p. 25).

O Referencial Municipal mostra-se, ainda que inicialmente, atento a uma série de variáveis que contribuem para a afirmação de que não existe uma única forma de se constituir enquanto criança. Quando aponta etnia, classe social, gênero, deficiência como parte dessas variáveis considero um grande avanço, principalmente quando pensamos que muitas vezes a escola tende a homogeneizar os sujeitos.

O RCMEIS ao afirmar essa pluralidade nas formas de ser criança dá um passo importante para esse reconhecimento e posteriormente para mudança de práticas, porque de nada adianta um documento que assuma essa concepção, sem que haja, concomitantemente, um movimento para a implementação da forma de pensar esses sujeitos, que são recebidos nas instituições de educação infantil.

A concepção de criança, como sujeito de direito, é adotada pela Rede Municipal de Educação de Salvador, que a considera um ser ativo, que produz cultura e constrói formas de interagir no mundo a partir das suas relações diárias. Estas interações acontecem por meio de brincadeiras, músicas, produções visuais, uso de tecnologias, danças, preparação e degustação de alimentos e exploração de diversos materiais produzidos pela cultura local e global. Estas vivências proporcionam às crianças a ampliação de seus repertórios e a construção de sentidos sobre a cultura nas quais estão inseridas. (RCMEIS, 2015, p. 25)

Essa concepção de criança, em um mundo “ideal”, livre do racismo e das desigualdades sócio-raciais que estamos expostos no Brasil, exigiria um esforço considerável dos profissionais da EI, no contexto em que vivemos se torna ainda mais complexo, em se tratando de Salvador, por vezes apontada como a cidade mais negra

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Para saber mais visite: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 15/08/2019

do mundo fora da África, com todas as dificuldades que a população negra enfrenta diariamente para garantir minimamente sua existência. Pressupõem-se que é do entendimento de todos os envolvidos na construção desse documento, que quando se propõe pensar um referencial curricular para a educação de Salvador, estamos falando em pensar novos caminhos educacionais, principalmente, para as crianças negras, que são a maioria absoluta das crianças atendidas pelas instituições de primeira infância em Salvador.

No ato da matrícula escolar na cidade de Salvador, em 2019 foi solicitada, junto a família, dentre outras informações a declaração do pertencimento étnico-racial da criança. A partir dos números abaixo, podemos atestar algo relevante, a quantidade de crianças pretas e pardas é bem superior aos outros grupos étnicos. Podemos perceber que somados (pretos e pardos) as crianças dos segmentos da creche e pré-escola somam aproximadamente 79,91%. Isso sem contar os pretos e pardos “perdidos” entre os 3.188 não declarados que constam no site da prefeitura municipal de Salvador, referentes ao ano de 2019.⁵ Como podemos verificar no quadro abaixo, todos os outros grupos (amarelo, branco, indígenas e não-declarados) somados contabilizam 20,09 %, não chegando nem próximo ao quantitativo de pretos e pardos.

Quadro 01: Perfil racial da Educação Infantil de Salvador em 2019

COR/RAÇA	EDUCAÇÃO INFANTIL		TOTAL
	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	
Amarelo	68	142	210
Branco	604	1.224	1.828
Indígena	11	23	34
Não declarado	1.136	2.052	3.188
Pardo	4.943	10.098	15.041
Preto	2.009	3.859	5.868
Total de alunos:	8.771	17.398	26.169

Fonte: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/> acesso em 27/07/2019

Esses dados não podem ser apenas números frios, deixados em um site, essas informações precisam servir para melhorar o nível de educação oferecido às crianças soteropolitanas. Além de direcionar um olhar sensível às crianças negras, que compõem a maioria absoluta dessas crianças e vem ao longo dos anos sofrendo uma série de violências. Com isso, qualquer nova concepção de infância, criança e/ou educação infantil, precisa levar em consideração as especificidades das crianças negras e do seu grupo social.

⁵ <http://educacao.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/> Acesso em.27/07/2019

Existem alguns pontos na concepção de criança apontada no RCMEIS de Salvador, que precisam ser discutidas. Quando o texto do referencial diz que a criança nessa perspectiva é “um ser ativo, que produz cultura e constrói formas de interagir no mundo a partir das suas relações diárias” (RCMEIS, 2015) é um deslocamento muito grande da realidade atual, porque a criança ganha um lugar de destaque na dinâmica das instituições, em contraponto ao que temos hoje, em que o “conteúdo” é o grande protagonista do fazer pedagógico e é a partir dele que se constrói todas as ações. Todavia, algo ainda inquieta nesta afirmação e nos remete aos estudos da professora Eliane Cavalleiro, em turmas de educação infantil nos anos de 1990. Cavalleiro (2000) nos ajuda a refletir como a dinâmica das relações sociais, também na educação infantil, é condicionada pelo racismo. De forma pioneira, em se tratando de educação infantil, a pesquisadora demonstra como aos poucos as crianças vão cristalizando papéis sociais estereotipados e fortemente influenciados por uma formação brasileira racista e preconceituosa. De modo geral, as crianças negras são empurradas ao silenciamento e à submissão, podendo tornar-se crianças com inseguras e fragilizadas (CAVALLEIRO, 2000). Diferente da realidade constatada pela pesquisadora, o documento, aciona uma criança potente, protagonista e que tem voz ativa como o elemento central para a efetivação das ações pedagógicas. Mas será mesmo possível, dentro do cenário que vivemos nas instituições públicas brasileiras que essa criança negra se coloque neste lugar? Vamos tentar ao longo desta análise entender o que propõe o RCMEIS e buscar elucidações iniciais sobre questionamentos como o que está posto acima. O RCMEIS preconiza também que: “As crianças soteropolitanas são o retrato da diversidade brasileira, imersas em um contexto social, cultural e político plural, vivenciando ricas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, assim como situações de vulnerabilidade social” (RCMEIS, 2015, p. 26).

Apesar da constatação do RCMEIS, quando o mesmo afirma que as crianças soteropolitanas vivenciam ricas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento e que estão inseridas em um contexto de muita diversidade, todavia, entendo também que a escola tem problemas em lidar com essa experiência alicerçada na diversidade. O caráter homogeneizador das instituições escolares, o que inclui as instituições de educação infantil, torna esses ambientes pouco férteis para tamanha diversidade. A necessidade de enquadrar os sujeitos em um padrão branco,

heteronormativo, cristão e com hegemonia masculina faz com que a escola esteja bem distante de entender e valorizar essa criança e seu contexto.

Salvador é uma cidade com muitas peculiaridades, se pensarmos as divisões territoriais da cidade podemos perceber a quão diversa é esta cidade. Existe uma distância enorme entre uma criança negra criada no bairro do Calabar, vizinha ao aristocrático bairro da Barra e uma criança negra que passa boa parte da sua infância no bairro de Coutos, localizado no subúrbio ferroviário de Salvador. Os profissionais da educação infantil precisam ter um olhar muito acolhedor e atento a essas particularidades e buscar formas de garantir a todas essas crianças processos de aprendizagem que as contemple e possibilitem, a partir daí, produzir sentido na ação pedagógica. Ao mesmo tempo que a diversidade é uma realidade no contexto das nossas crianças, o mesmo se dá entre os profissionais das instituições de ensino na primeira infância. No decorrer dessa investigação, iremos direcionar maior atenção a esses profissionais e a forma como são inseridos nesse contexto.

Outro fator desafiante é a constante inferiorização de signos oriundos da cultura negra pela sociedade brasileira. O padrão escolar ainda é muito embranquecido, logo, contemplar aspectos culturais trazidos pelas crianças para dentro da dinâmica das aprendizagens nas instituições escolares vai exigir dos profissionais um deslocamento considerável. Retirar as tradições indígenas do estereotipado dia do índio, deixar de categorizar a cultura popular enquanto folclore e entender que a cultura negra está presente na sala de aula todos os dias e não apenas no 20 de novembro é algo que se faz necessário diante dessas novas concepções que o RCMEIS propõe, pelo menos no seu texto, quando reconhece essa diversidade enquanto constituinte da infância, conforme podemos constatar:

Independente de suas singularidades pessoais ou sociais, a imagem de criança que a Rede assume como norteadora é da criança ativa, competente, investigativa, sensível. É esta imagem que deve regular as ações pedagógicas e a maneira de interagir com as crianças, visto que, a forma como as vemos é um fator determinante na definição da sua identidade, bem como do tipo de contexto educacional que lhes são oferecidos (RCMEIS, 2015, p. 26).

Parece ingênuo afirmar que independente de suas singularidades pessoais e sociais, a rede entende a criança, de modo geral, como alguém ativo, competente e etc., as singularidades dos sujeitos são tão definidores das suas identidades quanto qualquer nova abordagem que a Rede pretenda efetivar nas práticas das instituições de EI. O racismo, o machismo e o sexismo imprimem uma série de singularidades à

personalidade dos sujeitos e essas características podem influenciar, ou não, o sucesso na tentativa de possibilitar à criança uma infância que a garanta ser esse sujeito “ativa, competente, investigativa, sensível”. É como se dissesse que independe de todo o resto, a partir de hoje eu te vejo enquanto um sujeito com tais e tais características. Infelizmente não é assim que funciona! Estamos falando de instituições em que crianças negras são menos elogiadas, beijadas, abraçadas pelos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas, conforme constatou Cavalleiro (1999). Tudo isso interfere diretamente na subjetividade desses sujeitos e influencia na forma como eles são e como enxergam o mundo e as pessoas que os cercam.

Pensar ações pedagógicas e formativas que garantam uma educação infantil antirracista, anti-homofóbica, anti-sexista etc., possibilitará a construção de infâncias menos danosas e abrirá as portas para uma educação que compreenda a diversidade enquanto um processo inevitável e que não deve ser combatido. Sobre esse tema Ligia Aquino(2013) argumenta que:

Na sociedade contemporânea, as instituições educacionais se constituem como um espaço de especial importância na vida das crianças; para muitas, é um dos principais lugares de socialização e de encontro com seus pares. Para outras, é justamente o espaço negado, pela ausência de vagas ou pela oferta de experiências que acabam por silenciar as vozes infantis. Uma vez que, no Brasil, a educação destinada às crianças de zero a seis anos se tornou a primeira etapa da educação básica do sistema nacional, sendo agora de frequência obrigatória para as crianças a partir dos quatro anos, cabe indagar qual o lugar da diversidade na educação infantil e como ela pode contribuir para pedagogias emancipadoras, anticolonialistas (AQUINO, 2013, p. 174).

A escola pública brasileira e soteropolitana não tem se constituído enquanto local em que as crianças negras são expostas a experiências positivas, pelo contrário, mais de 20 anos após as pesquisas da professora Eliane Cavalleiro (2000) ainda hoje podemos presenciar e/ou escutar relatos de colegas sobre como a educação infantil ainda é um lugar de construções perversas para as nossas crianças. E mais que isso, de como as poucas experiências que tentam valorizar a população negra destes espaços são combatidas. Tornando o trabalho dos profissionais atentos a necessidade de uma educação que contemple a população negra soteropolitana ainda mais difícil. Construir uma EI que garanta a todas as crianças, incluindo as negras, o ambiente prazeroso e confortável é essencial para um processo de socialização positiva.

Qualquer concepção educacional voltada para a educação infantil precisa pensar a qualidade nos processos de socialização, aos quais as crianças são submetidas, sejam elas no ceio da família, das instituições religiosas e também na escola. Deste modo, entendo que essa discussão deve ser elemento central nos textos dos documentos e também quando se pensa todo o processo formativo, não apenas das crianças, mas também dos profissionais que atuam diariamente com essas crianças. “O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo silêncio que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola.” (CAVALLEIRO, 1999, p.47) Garantir pouco mais de uma página citando a lei 10.639/03, como verificamos ao analisar o RCMEIS é pouco diante da inviabilidade que o racismo pode causar na efetivação destas concepções em uma cidade marcadamente negra como Salvador.

3.2 Dimensões Formativas e Relações Étnico-Raciais

O Brasil é um país com uma quantidade significativa de leis, uma constituição relativamente jovem, tendo em vista que a última versão é a de 1988, mas ainda assim é um país em que parte da sociedade tem efetivamente poucos direitos. A lei acaba por garantir, mas as dinâmicas sociais não fazem valer estas leis, fazendo-se necessário outras leis que garantam de fato aos sujeitos uma vida plena e o simples direito à cidadania.

Educação de qualidade, atendimento de saúde, lazer, moradia, dentre outros, são direitos básicos que todo cidadão deveria usufruir, mas sabemos que não acontece desta forma. As pessoas, mesmo com a garantia legal destes direitos, precisam lutar e muitas vezes criando novas leis para que antigos direitos sejam respeitados. É nesta perspectiva que surge a lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) a fim de garantir o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas em território nacional.

É relevante entender que a Lei 10.639/2003 surge para garantir a inserção desses conteúdos no currículo escolar, mas também como um instrumento de valorização do legado do povo negro no Brasil. A escola brasileira que tanto é questionada sobre a forma como trata o legado civilizatório da população negra, cabe agora reconhecer a sua importância. Representatividade é algo muito significativo

para crianças e adolescentes que durante toda sua vida escolar lhes é apresentada a uma visão de povo africano carregado de estereótipos negativos. Logo, é necessário compreender que a lei 10639/03 é muito mais do que inserir esse conteúdo no currículo, é reconstruir a imagem e autoimagem da população negra de um modo geral no cotidiano da escola. Pretende-se com isso que estudantes passem a perceber os africanos e afro-brasileiros a partir de um olhar inédito até então para as instituições brasileiras, sem estereótipos. “A população negra que para cá foi trazida tinha uma história da vida passada no continente africano, a qual somada às marcas impressas pelo processo de transmutação de continente serviu de base para a criação de estratégias de sobrevivência” (BRASIL, 2006, p. 20). É importante inclusive, a compreensão por parte dos profissionais da educação que a história das populações negra não se inicia com a escravização e que a população em África já tinha uma história rica e que a escola, por racismo, desconhecimento e/ou ainda por escolha, nega essas informações as nossas crianças.

Durante muito tempo imaginava-se que essa escola descrita acima era algo exclusivo do ensino fundamental em diante. Que a educação infantil estava isenta dessas práticas, mas algumas pesquisas⁶ publicadas nas últimas décadas nos mostram justamente o contrário.

Diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para a inferiorização daquele(a) aluno(a) identificado(a) como negro(a). Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, que identificam alunos (as) negros(as), sinalizam, que também na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias. (BRASIL, 2006, p. 20)

A Lei 10.639/2003 completou dezesseis anos, em 2019, e ainda podemos notar que as mudanças são vagarosas, as experiências ainda são isoladas. Encontramos alguns educadores que tem um olhar atento a isso, mas de modo geral a maioria tem bastante resistência, além de alguns equívocos sobre como essa lei deve ser introduzida na rotina das instituições. Um ponto positivo que podemos destacar nesses últimos anos e que a lei trouxe para o âmbito das escolas, foi permitir que profissionais que antes caminhavam sozinhos e que eram muito combatidos nas

⁶ Eliane Cavalleiro(1999), Anete Abramowich(2010), Fulvia Rosemberg (2002), Bento (2012) dentre outras.

instituições, podem ter a sua prática agora fortalecida e “legalizada” por este dispositivo jurídico.

Os profissionais de educação, assim como todos nós, também foram educados em uma sociedade racista e a partir de valores também racistas. Deste modo, assim como a sociedade necessita repensar o lugar destinado a população negra, o mesmo acontece com esses profissionais na esfera pessoal e profissional. Esta reformulação de valores garantirá não só uma mudança nas relações interpessoais, mas também um avanço na formação profissional destes sujeitos, ressoando nas salas de aula, das escolas brasileiras. Embora esta pesquisa diga respeito a profissionais de educação infantil, essas mudanças podem e devem ser estendidas a todos os profissionais da educação, incluindo o ensino superior, local em que os professores da educação básica iniciam sua formação profissional. É necessário uma reformulação curricular da educação brasileira, voltada para a primeira infância e não me refiro a introdução de disciplinas optativas com temáticas étnico-raciais, mas trazer a cosmovisão africana para repensar as principais disciplinas do quadro formativo nos cursos de licenciatura.

A formação integral dos sujeitos é algo que se constitui de maneira complexa. Não apenas as aprendizagens oriundas da formação acadêmica irão definir suas escolhas pedagógicas e sim, um composto de todos os processos formativos aos quais serão exposto ao longo da sua vida. Logo, em alguns casos poderá existir uma desconexão entre a formação pessoal dos educadores e a formação acadêmica. Esta desconexão não permite que esses educadores percebam a complexidade de signos que compõem esse cotidiano, ao mesmo tempo que não percebem como esses signos dialogam o tempo inteiro. Perceber-se, enquanto ser que carrega marcas e que vão cruzar-se com outras, de outros sujeitos e construir novos signos, alguns que serão carregados por toda a vida, parece ser fundamental para a construção de novos diálogos que possam levar esses educadores a compreender essa pluralidade que impulsiona as relações na escola.

3.3 Currículo Oculto e Formação

As aprendizagens que compõem a formação dos sujeitos, vão muito além dos elencados nas propostas curriculares das instituições, outras aprendizagens oriundas

das relações sociais extra institucionais também tem grande relevância no processo formativo e muitas vezes interferem na forma como o currículo oficial se apresenta.

Neste sentido se faz necessária uma breve reflexão sobre um conceito muitas vezes usado de forma equivocada e esvaziado, pelos profissionais da educação, devido ao seu mal uso. No caso em questão o de “currículo oculto”. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 1999, p. 78). Embora essa definição de Silva, todavia, entendo que muitas vezes o que definimos como currículo oculto, também se manifesta de forma explícita. Algumas ações e comportamentos protagonizados pelos professores e demais profissionais da educação, em relação aos sujeitos que não se encaixam nos padrões sociais brasileiro são tão grotescos e ofensivos que vem chamando a atenção de outros profissionais atentos às dinâmicas das instituições sociais. Para Eliane Cavalleiro, por exemplo

Podemos considerar o fato de que na escola, as professoras reproduzem o padrão tradicional da sociedade. Como sujeito, é compreensível, embora não seja aceitável, mas não como profissionais da educação. A escola tem oferecido uma quantidade ínfima de ações que levem a entender a aceitação positiva e valorizada das crianças negras no seu cotidiano, o que ameaça a convivência de crianças em pleno processo de socialização (CAVALLEIRO, 1999, p. 47).

Essa afirmação de Cavalleiro (1999) em consonância com os aspectos levantados por Silva (1999) sobre o currículo oculto nos permite identificar um problema a muito tempo negligenciado pela escola e que no RCMEI também não ganha a devida atenção. Ainda sobre o currículo oculto Silva (1999) aponta que:

[...] autores fundamentalistas já destacavam a determinação estrutural do currículo oculto. Eram as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que o seu conteúdo explícito, que “ensinavam” certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo.” (SILVA, 1999, p. 78)

Entendemos assim que tanto o que vem estabelecido no currículo oficial quanto, o oculto tem grande, ou maior, influência sobre a forma com que a dinâmica se estrutura no dia a dia das instituições de ensino brasileira. Remetendo as turmas de educação infantil, em que a socialização e as relações são o “conteúdo” em si, a importância de pensar como essas relações tem definido a aprendizagem das

crianças é fundamental em qualquer processo de ressignificação do trabalho com este segmento.

Entendendo essa relação como algo complexo e de intensa disputa. E que tanto o currículo oficial, quanto o oculto exerce influência um sobre o outro. Podemos inclusive correlacionar com o atual momento que o país vive, em que o conservadorismo tenta legitimar, uma série de procedimentos que antes estava oculto no preconceito, na discriminação, nas relações de submissão dentre outros. E esse momento que a sociedade vivência reflete e se reproduz nas instituições de ensino. ⁷Mas afinal, o que as crianças na primeira infância têm aprendido com a articulação entre o currículo oculto e currículo oficial?

Seja a partir dos Referenciais, ou ainda das referências trazidas pelos professores a partir das suas trajetórias formativas, as experiências vividas por crianças negras na EI, que potencializam aprendizagens, tem sido marcadas por situações de desigualdade, em relação as outras crianças. O que tem influenciado na construção de um autoconceito e autoimagem distorcidas e negativas (CAVALLEIRO, 1999).

Dentre outras aprendizagens, negativas e positivas, a escola de EI tem ensinado às crianças negras justamente o oposto que o RCMEIS se propõe. Crianças negras não são estimuladas a serem criativas, ativas, sensíveis, competentes, investigativas, etc. Elas tem sido expostas a relações depreciativas e tem tido sua autoconfiança sabotada dia após dia por pessoas que, efetivamente, deveriam potencializá-las. Isso não quer dizer que algumas professoras não se esforcem para fazer valer o que está posto no documento, em relação ao trabalho com os Campos de Experiência⁸, mas afirmamos que um trabalho pedagógico pensando nessas dimensões, mas sem problematizar o tipo de tratamento que as crianças negras recebem no momento que atravessam a portaria das escolas, passando por todos os espaços, até o momento de voltar para a sua família é ineficaz e inviabiliza completamente o trabalho. Não é possível! Não se efetiva!

⁷ Na eleição presidencial de 2018 no Brasil, a vitória da extrema direita, na figura do Presidente Jair Bolsonaro acirrou as tensões já existentes no país.

⁸ Campos de Experiência é uma organização curricular que centra o projeto educativo no fazer e o agir das crianças. Entendendo a ideia de experiência como ações contínuas e participativas desses sujeitos. Subvertendo assim a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento, a partir de em uma perspectiva mais complexa de produção de saberes, sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana.(FOCHI, 2016)

O RCMEIS aponta três saberes específicos que os professores da educação infantil precisam ter, um deles é o saber lúdico que está ligado à capacidade de se constituir, enquanto um sujeito brincante. Embora considere muito importante esse aspecto entendo que os outros dois, saber lúdico e sensibilidade estética, sofrem um impacto direto do racismo, sendo necessário uma reflexão específica sobre eles, com objetivo de entender como elas podem ser executados sem se debruçar da dinâmica racial na primeira infância (RCMEIS,2015, p.18)

A capacidade de escuta: uma das formas mais potentes de conhecer as crianças é escutando-as de forma sensível e atenta. Ao exercitarem e valorizarem a escuta, as/os professoras/es demonstram que reconhecem as potencialidades das crianças e seu papel social, especialmente dentro da escola. Com isso, compreendem o próprio papel da escola como espaço de democracia, a criança como ser potente e, acima de tudo, compreendem seu próprio papel. Segundo a autora, a escuta seria, ainda, uma grande fonte de informação sobre as possibilidades de construção de um currículo partilhado e, por isso, com significado para as crianças (RCMEIS, 2015, p.18).

Para que a capacidade de escuta seja efetiva, as professoras precisam acreditar que as crianças negras podem ser potentes, que a presença daqueles sujeitos seja relevante para toda a configuração da dinâmica em sala, que as crianças negras não sejam desacreditadas.

Em 2017 Adriana Nogueira, através do portal Geledés⁹, divulgou o resultado de uma pesquisa feita pela Universidade de Georgetown Law, nos Estados Unidos, em que uma das constatações foi que “adultos tendem a achar meninas negras menos inocentes – mais entendedoras de “assuntos adultos” como sexo – do que as brancas.” Na mesma reportagem “a jornalista e socióloga Fabiana Moraes, afirma que se realizada no Brasil, a pesquisa mostraria a menina negra ainda mais hipersexualizada.” Nogueira (2017). A partir do que está posto, podemos deduzir que infelizmente alguns desses adultos potencialmente podem ser professoras, ou ainda outras profissionais de educação.

Ainda sobre a percepção que as professoras de educação infantil tem sobre as crianças negras, a professora Ellen de Lima Souza (2012), em sua dissertação de

⁹ GELEDÉS - Instituto da Mulher Negra fundada em 30 de abril de 1988. É uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira. Visitar: <https://www.geledes.org.br/meninas-negras-sao-vistas-como-menos-inocentes-do-que-brancas-diz-estudo/> Acesso: em 20 de julho de 2019

mestrado, aponta que as professoras são atingidas por duas percepções básicas em relação aos negros: um sentimento forte de paternalismo, as professoras tem pena da criança negra, entende que ela vai necessariamente sofrer o racismo, e tem um sentimento de piedade; a outra percepção é a que gera nas professoras uma expectativa de que a criança negra tem que ser ativista. Por outro lado, existem as profissionais que não têm essa consciência de uma educação que visa diminuir as diferenças de tratamento por causa de questões raciais. Esse mesmo grupo de professoras citadas na pesquisa acredita que o Brasil vive uma democracia racial, tratando as crianças negra com indiferença e utilizando a punição com mais frequência em relação às crianças negras. Souza ainda aponta que as crianças negras desde muito pequenas recebem apelidos depreciativos e que são as mais preteridas ou culpadas (SOUZA, 2012)

Uma possível mudança passa por interferir diretamente na forma que os profissionais da educação infantil veem as crianças negras, mas não apenas uma mudança na concepção de criança. Já que essa visão não é porque se tratam de crianças e sim porque elas são negras. Qualquer proposta curricular e formativa na educação infantil terá que desmistificar e reconstruir a imagem do povo negro diante dos profissionais de educação.

O RCMEIS trata a sensibilidade estética como outro saber específico que será necessário para os professores de EI trabalharem a partir dos Campos de Experiência.

A sensibilidade estética, que significa estar familiarizado e comprometido em produzir o belo. Ou seja, além da escuta sensível, é fundamental exercitar o olhar sensível. Neste sentido, a ampliação do repertório artístico e cultural dos profissionais deve ser um compromisso assumido por cada um e um elemento essencial da formação (RCMEIS, 2015, p.19).

Ainda sobre a sensibilidade estética, Dias (2011) apud RCMEIS, (2015, p.19) aponta que “este elemento da profissionalidade docente não significa transformar os professores em artistas, mas, reconciliá-los com sua própria expressão e desenvolver o olhar sensível”. Esse é outro desafio, já que a concepção de belo, cultura, arte etc., estão no campo da subjetividade. Em um país racista, em que os signos relacionados à população negra são depreciados e são estabelecidos adjetivos de pouco valor. Questionamos se a sensibilidade estética não será utilizada para mais uma vez enquadrar a população negra, em uma caixinha de estereótipos.

3.4 Processo Formativo das Professoras e demais profissionais

Dando segmento, a discussão sobre a formação dos profissionais, um dado importante sobre o processo formativo é que ele precisa ser estendido a todos os profissionais da educação, não apenas às professoras. Embora, sejam as principais responsáveis em elencar as aprendizagens das crianças, temos total consciência da importância de uma formação para todos os profissionais da educação. Justamente por entender que o racismo é um fenômeno muito mais amplo do que a dinâmica em sala de aula, que se estende por todos os cantos da instituição escolar.

A educação infantil, assim como acontece com algumas profissões em que o cuidar é elemento central, é um lugar dominado pelo feminino. As mulheres são maioria absoluta e uma quantidade significativa sem formação apropriada para cuidar dessas crianças. Sobre esse assunto Rosemberg(2012), citando Barbara Beatty (1989) atesta ao analisar o impacto dessas especificidades.

“essa ideologia da vocação espiritual e emocional e o acesso relativamente aberto à educação infantil como ocupação teve resultados tanto negativos quanto positivos.[...] De um lado fez com que a educação infantil fosse uma ocupação atraente para muitas mulheres [...] por causa de sua informalidade e o apelo de poder se expressar e ser paga para cuidar. E com nenhum, ou quase nenhum treinamento específico, um número significativo de mulheres tornaram-se professores de educação infantil simplesmente em virtude de seu sexo e o amor devotado às crianças associados ao gênero feminino (ROSEMBERG, 2012, p. 16).

Nas turmas de educação infantil de Salvador as professoras dividem os cuidados das crianças com as Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI)¹⁰. Não existe uma exigência de formação superior para estas profissionais e nenhum tipo de seleção, tendo muitas apenas um ensino médio como nível de escolarização. Antes da municipalização algumas delas exerciam o papel de professoras, o que cria mais um choque de concepções. Então em muitos casos encontra-se dois, três profissionais na mesma sala com concepções completamente diferentes. Rosemberg problematiza a influencias das concepções maternalistas no cuidado com as crianças

¹⁰ Ver atribuições dessas profissionais nos anexos desse TCC.

pequenas. Sobre esse assunto é importante a observação feita por Beatty, citada por Rosemberg (2012), ao afirmar que foram essas concepções maternalistas que sustentaram tal perspectiva, facilitando, então, a profissionalização de mulheres.

Essa facilidade de acesso beneficiou, também, mulheres de origem econômica inferior para as quais educar crianças pequenas constituía uma possibilidade de ascensão social” (Beatty, 1989, p. 47). A autora assinala que, por outro lado, o fato de não ter sido necessária uma formação técnico-profissional específica desvalorizou, posteriormente, o salário e o prestígio dessa ocupação. (Rosemberg, 2012, p. 16)

Garantir a formação das professoras não é suficiente, em um ambiente em que está cercado por outros agentes educadores. É necessário voltar o olhar também para os processos formativos dos outros profissionais que compõem a instituição. A prefeitura municipal de Salvador precisa garantir que todos os funcionários tenham acesso a cursos de formação, para que a longo prazo essas mudanças passem a ser uma realidade entre as instituições de educação infantil.

Em 2006 o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) publicou as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais e estabeleceu alguns princípios para a orientação dos profissionais na implementação da lei 10.639/2003 nas escolas, dos quais destacamos: Socialização e visibilidade da cultura negro-africana; Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia; Construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola; Valorização dos diversos saberes; Valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações. (2006, p.24)

Todos estes princípios dialogam e precisam ser trabalhados na formação destes profissionais. Possibilitar que as pessoas que trabalham na educação infantil tenham acesso a saberes que possibilitarão compreender os benefícios de uma educação para as relações étnico-raciais, favorece não apenas as crianças negras, mas todas as crianças.

A formação do corpo de funcionários da instituição precisa considerar o que está posto nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais,

e tentar dialogar com as novas concepções que estão sendo implementadas a partir do RCMEIS, a fim de garantir a efetivação de ambos.

4 PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO RCMEI

4.1 O Perfil das Entrevistadas

Para ajudar a refletir sobre o tratamento que é dado às questões étnico-raciais no RCMEIS, disponibilizei o questionário a sete profissionais da educação infantil de Salvador. Inicialmente pensamos em convidar para colaborar respondendo este questionário, profissionais da EI, com trajetórias profissional, política e acadêmica em movimentos sociais, especialmente movimento negro. No decorrer dos estudos resolvemos que o melhor seria buscar um perfil mais próximo da maioria das profissionais de educação infantil, que não necessariamente é composta por militantes de movimentos sociais.

Por ser coordenadora pedagógica e professora de educação infantil, acabo transitando entre professoras, coordenadoras e diretoras de escolas e CMEIs da rede municipal de Salvador. Então fiz o convite para participar da pesquisa sete profissionais que ocupam funções diversas na dinâmica da educação pública municipal. Os nomes utilizados na pesquisa são fictícios e foram sugeridos pelas próprias colaboradoras no questionário que responderam. As nossas colaboradoras conforme quadro que segue.

Quadro 02. Formação identitária das colaboradoras

Nome	Formação/Função	Idade	Auto definição Étnica
Quel	Pedagoga/Professora	43 anos	Preta
Carolina	Pedagoga/Professora	37 anos	Preta
Nil	Pedagoga/Professora	39 anos	Preta
Dani	Pedagoga/Coordenadora Pedagógica	42 anos	Preta
Lyu	Pedagoga/Diretora	40 anos	Preta
Maria Felipa	Pedagoga/Coordenadora Pedagógica	35 anos	Preta
Cida	Pedagoga/Coordenadora Pedagógica	41 anos	Preta

FONTE: A própria autora a partir das respostas do questionário aplicado a sete professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Salvador.

O perfil étnico dessas mulheres, do ponto de vista do fenótipo é bem diverso, embora todas tenham se autodeclarado “pretas”. Isto é bem interessante, já que socialmente os sujeitos buscam se distanciar do fenótipo e de nomeações raciais que a aproximem da população negra, optando muitas vezes por se autodeclarar parda. Importante pontuar que no questionário existiam outras opções para a auto declaração étnica.

Para tentar entender como educadoras da educação infantil tem se relacionado com as propostas pedagógicas ali existentes, dividimos os pontos a serem discutidas em três grandes blocos: Identificação, Formação e Currículo.

Compreendemos que a identificação das profissionais é importante para que possamos ter um perfil de quem são as nossas colaboradoras. Como já tratamos anteriormente a educação infantil é um lugar que tem sido destinado às mulheres, então, a ausência masculina na pesquisa se justifica também pela sua presença irrisória no dia a dia das instituições de educação infantil.

Um aspecto importante sobre a caracterização das professoras foi entender se trabalhavam em Centros Municipais de Educação Infantil ou em Escolas da Rede Municipal de Salvador, talvez para quem está de fora da dinâmica da educação infantil pública municipal, pareça uma dado irrelevante, mas essas duas estruturas são bem diferentes e trazem em sua constituição especificidades que podem influenciar diretamente na forma que as práticas pedagógicas são estabelecidas nestes locais. Curiosamente, a maioria das nossas colaboradoras são de escolas, em comparação com as colaboradoras de CMEI.

Diferente das escolas da Rede Municipal de Salvador em que as turmas de educação infantil precisam disputar espaço e concepção com as turmas de ensino fundamental, os CMEIs são espaços pensados exclusivamente para a educação infantil. Inicialmente pensamos em buscar colaboradoras apenas de CMEIs, mas entendemos que essa configuração nos distanciaria um pouco da realidade das turmas de educação infantil, já que nem todas as comunidades de Salvador dispõem desses centros de educação infantil, tendo nas escolas de fundamental um espaço também para as turmas de educação. Dito isto, entendemos a importância da escuta de profissionais de ambos espaços.

4.2 O Percursos Formativos de Professoras, Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas Pretas: Análise de Dados

Nesse capítulo, será apresentado os resultados da pesquisa que buscou compreender a importância que as profissionais de educação dão a formação especializada na área de educação infantil, por entender que assim como acontecem em outros segmentos a educação infantil comporta especificidades. Além disso, para localizar a percepção das profissionais sobre a complexidade da Educação Infantil. Diante da constante desvalorização da educação infantil, em detrimento de outras etapas da educação básica, resultado de uma percepção que entende que devido o caráter assistencialista deste segmento, o mesmo não necessita de profissionais com formação específica. (KULHMANN, 1998) (ROSEMBERG, 1999).

Trouxemos alguns questionamentos no nosso instrumento de coleta, um deles foi sobre a importância da formação especializada em EI, já que entendemos que diante de tantas especificidades que este segmento carrega, uma formação específica seria um bônus. Mas será que as profissionais também consideram que a educação infantil carece de um investimento formativo mais intenso? Será que elas compreendem a importância da formação para este segmento, o que inclui a formação *in loco* nas instituições? Sobre esse tema formulamos a seguinte questão.

Quadro 3. Você considera importante a participação em formações na área de educação infantil?

PROFISSIONAIS	RESPOSTAS
Quel/Professora	Sim, amplia seus conhecimentos no seu campo de trabalho e na sociedade.
Carolina/Professora	Sim. Para que possamos trocar informações, buscar novos caminhos no processo ensino-aprendizagem visando melhor nossas práticas na sala de aula.
Nil/Professora	Sim. As formações são de extrema importância para a ampliação/renovação dos saberes pedagógicos e por favorecer as trocas de experiências entre os professores.
Dani/Coordenadora Pedagógica	Sim. Pois nos traz subsídios para o dia a dia.
Lyu/Diretora	Sim
Maria Felipa/Coordenadora Pedagógica,	Sim. Precisamos ocupar todos os espaços que possam contribuir para melhoria da nossa atuação profissional e consecutivamente incidir na qualidade do atendimento na educação infantil da rede pública.

Cida/ Coordenadora Pedagógica	Sim. A educação infantil muitas vezes é entendida como lugar de menor trabalho ou “qualquer coisa que fizer está bom”. As formações servem para trazer um caráter profissional na atuação e que faz-se necessário estudar.
-------------------------------------	--

FONTE: A própria autora a partir das respostas do questionário aplicado a cinco professoras da Rede Municipal de Salvador.

De modo geral, elas afirmam a importância da formação como possibilidade de trocas entre os pares e de ampliação dos saberes refletindo em um enriquecimento da prática pedagógica nas turmas de educação infantil. Maria Felipa, por exemplo, aponta para uma “melhoria da nossa atividade profissional” o que pode levar ao entendimento de que a formação para profissionais de educação infantil em alguma momento foi deficiente, e que isto impactou nas práticas em sala de aula.

Em sua resposta Cida corrobora com Rosemberg (1999) que por sua vez nos convida a refletir em suas pesquisas sobre a ampliação da educação infantil no Brasil e como essa ampliação não caminha junto com uma qualificação do olhar sobre este segmento. Quando Cida diz que a educação infantil muitas vezes é entendida como um lugar de menor trabalho, em que “qualquer coisa está bom”, nos mostra que no imaginário sobre a educação infantil ainda está muito presente um lugar de desvalorização deste segmento.

Ainda estamos caminhando a passos vagarosos na direção de modificar essas concepções, inclusive entre profissionais de educação infantil, porque entendo que esta fala de Cida está direcionada a forma que alguns profissionais de educação percebem o trabalho com a educação infantil. Fazendo necessário refletir como se dá a formação desses profissionais, não apenas nos cursos de pedagogia, mas principalmente nas especializações de educação infantil. Omar Azevedo (2013) em seu texto *Por uma formação Outra do professor da educação infantil: proposições curriculares que se pretendem generativas*, problematiza como ocorre a formação específica desses profissionais:

Sabemos que o aspecto vivencial para a formação em Educação Infantil é central para pessoas que não viveram a experiência parental ou não estejam em exercício profissional. Sendo assim, a formação de profissionais para atuar na educação Infantil é um processo que requer denso conteúdo vivido e refletido a partir da experiência em situações reais. Em Educação Infantil, mais que em qualquer outra formação pedagógica, a necessidade de contato com as crianças não é resolvida facilmente apenas com estágios de fim de curso (AZEVEDO, 2013, p. 178).

Isso configura uma mudança de paradigma em todo o processo formativo nos cursos de pedagogia, que assim como em outros são extremamente teóricos e pouco

práticos. Sendo que o contato com as crianças acontece de forma protocolar em pontuais estágios. Esse maior contato dos profissionais em formação ajuda também no entendimento da dinâmica racial entre as crianças, já que as relações de poder podem ser descortinadas melhor a partir da observação dos contextos escolares mais de perto. Com isso, concordamos com Azevedo (2013) quando o mesmo propõe processos formativos que permitam experiências de maior contato desses profissionais com as crianças e seus contextos reais, logicamente sem deixar de considerar a importância da busca de estudos teóricos para balizar o que é visto na prática. Não se trata de colocar a teoria como algo menor, mas entender que em nenhum outro segmento educacional a necessidade de teoria e prática andarem juntos é tão significativo.

Quando questionadas sobre a formação específica na área de educação infantil e/ ou relações étnico-raciais a informação dada pelas colaboradoras nos mostrou que apenas duas têm formação específica em educação infantil e uma em relações étnico-raciais, as outras quatro não possuem formação em nenhuma das áreas acima. Não ter especialização nas áreas supracitadas não compromete o trabalho pedagógico dos profissionais, desde que busquem manter uma rotina de estudos sobre o segmento que se dispuser a trabalhar. No entanto, não dá para tirar a importância dos estudos universitários, seja em *stricto sensu* e/ou *latu sensu*, para os avanços da educação infantil e das concepções que podem definir o fazer pedagógico das turmas. As mudanças que estamos vivenciando na educação das crianças negras soteropolitanas se devem muito ao trabalho formativo de professoras/pesquisadoras como Ana Célia da Silva¹¹, Narcimaria da Luz¹², Mária Anória¹³, Marta Alencar¹⁴, dentre outras que com seus estudos nos possibilitam um olhar mais qualificado sobre nossas práticas com crianças de faixa etárias diversas.

Indagamos as colaboradoras acerca da formação complementar, por entender que a formação acadêmica inicial não dará conta de todas as especificidades da formação, então uma formação específica colabora muito para a ampliação do repertório teórico-prático dos profissionais. Desde a implementação do RCMEI a Prefeitura Municipal de Salvador, através da Secretaria Municipal de Educação –

Para mais informações consultar o currículo lattes das educadoras:

¹¹ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4786480U0>

¹² <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4765234D3>

¹³ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4745807P7>

¹⁴ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4228568H2>

SMED, em parceria com a organização Avante¹⁵, instituição responsável pela formação dos profissionais da EI, tem proporcionado a alguns profissionais de educação infantil formações que visam auxiliar na implementação do documento, além de ampliar a discussão das concepções que são trazidas ao longo do RCMEIS. Perguntamos as nossas colaboradoras se já participaram de algum curso ou formação continuada com temática específica da educação infantil, currículo e/ou relações étnico raciais. Solicitamos ainda, caso a resposta fosse positiva que elas descrevessem como foi a abordagem da formação.

Quadro 3. Como professora da rede municipal de Salvador você participou de algum curso ou formação continuada com temática específica da educação infantil, currículo e/ou relações étnico raciais? Se sim, liste quais e como se deu a abordagem

PROFISSIONAIS	RESPOSTAS
Quel/Professora	Ainda não participei
Carolina/ Professora	Participei da formação do PNAIC. Foi na verdade uma troca de experiências com professores da educação infantil e um alinhamento da proposta do PNAIC com o projeto Nossa Rede desenvolvido no município de Salvador.
Nil/Professora	Participei de uma formação durante o ano de 2013 promovida pela Smed/Instituto Pierre Bourdieu cuja abordagem partia da reflexão sobre o trabalho em sala de aula para debater, ressignificar e ampliar os saberes pedagógicos necessários na Educação Infantil.
Dani/Coordenadora Pedagógica	Sim. Formação Nossa Rede, com abordagem apenas do Currículo.
Lyu/Diretora	Apenas específica da educação infantil com a consultoria da Avante.
Maria Felipa/ Coordenadora Pedagógica,	Como professora não. Mas na condição de coordenadora pedagógica venho participando da Formação do Programa Nossa Rede de Ensino para a Educação Infantil, que tem como alvo os gestores e coordenadores de escolas e as creches que atendem crianças de 0 a 5 anos.
Cida/ Coordenadora Pedagógica	Sim. História da África e dos africanos.

FONTE: A própria autora a partir das respostas do questionário aplicado a cinco professoras da Rede Municipal de Salvador.

Como podemos notar apenas Quel não participou de nenhuma formação pela Rede municipal de Salvador, todas as outras já participaram de alguma formação com as temáticas sugeridas, ofertadas pela SMED. As respostas acima carecem de alguma discussão, a formação promovida pelo Instituto Pierre Bourdieu e apontada por Nil aconteceu antes do RCMEI de Salvador. Com isso, é bem provável que as

¹⁵ Organização que atua desenvolvendo ações que contribuem para a formação cidadã e garantia de direitos de acordo com o seu papel na sociedade. Foi responsável por organizar o RCMEIS e toda a formação posterior. <http://www.avante.org.br> Acesso em: 15/07/2019

concepções que a educação pública de Salvador vem debatendo não deveriam fazer parte das discussões daquele momento.

Algumas das formações citadas pelas docentes também fui contemplada, inclusive ajudaram a construir uma série de questionamentos sobre o próprio referencial, a qual essas formações buscam contribuir na implementação. Com isso entendo de modo particular sobre o que as profissionais trazem em suas falas sobre essas formações.

Todas os cursos e formações citadas por elas compõem esse programa formativo conduzido pela SMED e pela Avante. Sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), citado por Caroline, foi inicialmente um programa do Governo Federal, destinado a formação de professores do primeiro ciclo dos anos iniciais, em 2018 a educação infantil, com o segmento da pré-escola foi inserido no programa. Todavia durante a formação, ao menos do grupo que participei, não houve qualquer recorte que pudesse ajudar a refletir o lugar das crianças negras na dinâmica deste programa. Como tudo que gira em torno da educação infantil, as práticas de vida das crianças são centrais na construção da proposta formativa, mas a formação em si perde, ao não problematizar quem é essa criança.

Quais marcas podemos encontrar ao direcionar nosso olhar às práticas de vida das crianças, quando estamos tratando de sujeitos que se vivem em um país racista, como o Brasil. Esse é um dos questionamentos que levantamos sobre esse processo formativo. O mesmo só se valida, caso as instituições responsáveis considerem que o Brasil não é um país racista e que ser uma criança negra não tem grande diferença de pertencer a qualquer outro grupo étnico. O que não me parece ser o caso, já que no referencial, temos apenas uma página e meia falando sobre a lei 10.639/2003, ainda que de forma protocolar, sem nenhuma problematização. A formação apontada por Cida não fez parte do programa Nossa Rede Educação Infantil, e sim, foi um curso promovido pelo Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER), núcleo vinculado à Secretaria de Educação do Município de Salvador e não era destinado apenas a profissionais da educação infantil.

Maria Felipa fornece uma informação importante sobre essas formações: são destinadas a gestores escolar e coordenadores pedagógicos. Talvez seja justamente por isso, que as outras professoras não tragam em suas falas tantas informações, já que os professores não estão envolvidos diretamente. Essa é uma escolha possível, mas não pode ser restrita a gestão escolar e coordenação pedagógica. Os

profissionais que passam mais tempo em interação com as crianças precisam ter uma atenção especial ao seu processo formativo.

Após apontarem se haviam sido proporcionada formação, as colaboradoras foram provocadas a responder, se consideram importante uma formação continuada que oriente aos profissionais de educação infantil como abordar questões étnico-raciais nas instituições que trabalham com a primeira infância.

Quadro 5. Como professor(a) você considera importante uma formação continuada que oriente os profissionais de educação infantil como abordar questões étnico raciais nas instituições que trabalham com a primeira infância?

PROFISSIONAIS	RESPOSTAS
Quel/Professora	Sim , as práticas voltadas para o respeito à diversidade étnico- racial deve ser compromisso de todos os envolvidos com a educação, seja ela dos anos iniciais até sua formação educacional. Portanto, novas práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças é de muito valia para todos os educadores.
Carolina/ Professora	Sim. É de grande importância a abordagem da construção da identidade desde de pequenos para que eles possam ir formando uma compreensão mais significativa do mundo e sua posição na sociedade em que pertencem. Essa mediação entre construção de identidade e aprendizagem, acredito, ocorrerá de forma mais tranquila e produtiva se o professor tiver a oportunidade de uma formação continuada sobre o tema. .
Nil/Professora	Considero extremamente importantes as formações com este foco por tratar-se de um tema que ainda carece de apropriação pelos professores e, em alguns casos, ainda encontra resistência. Alguns professores sabem como tratar do tema e o fazem, outros o fazem de forma equivocada ou folclorizada (e muitas vezes por obrigação e não pela compreensão da importância e necessidade do mesmo) e há aqueles que simplesmente o ignoram por achar desnecessário.
Dani/Coordenadora Pedagógica	Sim. Pois não dispomos de bases pedagógicas para trabalhar esta temática no dia a dia.
Lyu/Diretora	Sim, porque é fundamental discutir questões relacionadas a identidade e pertencimento das crianças atendidas, bem como por se tratar de um compromisso ético, político e pedagógico.
Maria Felipa/ Coordenadora Pedagógica,	Acredito que é de suma importância formação continuada que foque nas questões étnico-raciais no âmbito da educação infantil. Ainda temos muitas práticas racistas na educação infantil e tais práticas só serão desnaturalizadas e visibilizadas por meio de formações específicas que contemplem tanto professores (as) quanto os demais profissionais que atuam na educação infantil, tais como, auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs), pessoal de apoio, porteiros, gestores, secretárias escolares, etc. Por outro lado, também temos profissionais "sensíveis a causa" que atuam de forma solitária em suas instituições. As formações serviriam para institucionalizar e tornar coletiva a responsabilidade de atuação anti-racista e com foco em um currículo que contemple, de fato, a história e cultura negra.
Cida/ Coordenadora Pedagógica	Sim. Desde a educação infantil as tensões relacionadas às questões raciais estão presentes. E muitas vezes não há uma abordagem.

FONTE: A própria autora a partir das respostas do questionário aplicado a cinco professoras da Rede Municipal de Salvador.

A partir dos depoimentos podemos apontar algumas questões de relevância à discussão proposta nesta monografia e que justificam a necessidade de ajustar as formações em EI, inserindo as questões étnico-raciais. São elas: proporcionar às crianças uma educação com mais significados; ampliar a compreensão de mundo das crianças; falta de propriedade dos professores sobre essa discussão; presença de práticas equivocadas e folclorizadas; importância de tratar identidade e pertencimento de forma seria; existência de muitas práticas racistas na educação infantil; necessidade de formação que contemple também os outros profissionais que tem contato com as crianças; professores que ignoram e acham desnecessário tratar essas questões raciais na educação infantil.

Como já apontamos anteriormente, a presença de práticas racistas é uma realidade nas instituições de ensino brasileiras, em vários níveis inclusive e não apenas na educação infantil. Além do Brasil ser marcadamente racista, a escola se constitui de forma que não possibilita o bom trânsito da diversidade, seja no seu currículo, nas práticas em sala de aula ou ainda nas relações estabelecidas entre os sujeitos nestes espaços. A escola tem práticas pedagógicas que se pautam em princípios de padronização, Abramowicz e Oliveira (2013) trazem pontos relevantes para nossa reflexão:

As práticas pedagógicas que condicionam o cotidiano das instituições escolares estão pautadas em práticas discursivas (baseadas em enunciados científicos, concepções pedagógicas e filosóficas, princípios religiosos, literários) e não discursivas (técnicas físicas de controle corporal, regulamentos de controle dos tempos dos indivíduos ou instituições, técnicas de organização arquitetônica) que se articulam, se combinam e se subjetivam. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2013, p. 155)

Ambas as práticas, guardadas as proporcionalidades, baseiam-se em princípios de manutenção do controle e do poder sobre os sujeitos. Princípios que permeiam todos os segmentos da educação, o que inclui a educação infantil. O diálogo entre essas práticas é fundamental para garantir o modelo de educação em que a sociedade brasileira está pautada: a individualização dos sujeitos, facilitando a mensuração, o controle e garantindo a manutenção da ordem.

A educação infantil vive um paradoxo, uma vez que, no dia a dia das instituições, é possível encontrar conhecimentos diversos oriundos de múltiplas interações socioculturais, mas que acabam sendo silenciados pela escola ao preferir dar atenção

às concepções apenas que possibilitem esse padrão de normatização dos sujeitos. A mesma escola que cria normas, conseqüentemente, cria desvios e as crianças que não se encaixam no padrão normatizador acabam por integrar o grupo, fora dos padrões estabelecidos por essa sociedade. Algumas pesquisas veem afirmando como esta perspectiva mais do que separa as crianças em dois grupos, coloca estas crianças “desviadas” em situações de profunda desigualdade e desvantagens no espaço da EI. (CAVALLEIRO, 2000) (ANDRADE, 2005)

A presença dessas práticas, nominadas pelas nossas colaboradoras como “equivocadas” e que chamarei de práticas racistas, podem ser amenizadas com formações constantes de todos os profissionais, como vimos sinalizado na resposta de Maria Felipa. Então, os pontos trazidos pelas profissionais acima se interligam e fazem parte da teia de processos silenciadores e de segregação que as crianças negras vem sendo submetidas nas instituições de EI. Criando não apenas práticas de silenciamento, mas também comportamentos de submissão por parte desses sujeitos, que são colocados como fora dos padrões.

A EI utiliza o modelo da semelhança para avaliar o desenvolvimento das crianças. Assim, as que estão distantes deste modelo são avaliadas negativamente, passando a necessitar de procedimentos que garantam a chegada neste modelo ideal. Abramowicz e Oliveira (2013) definem este modelo de educação como de parentesco:

O modelo de organização em que se baseia a escola é o parentesco, que adquire um caráter altamente discriminatório, pois, quando não há essa ‘identificação’ nessa relação entre os ‘iguais’, ou seja, quando o ‘outro’ não é uma cópia de mim, como era no caso da creche, no caso das crianças negras, então, há uma redução do outro ao mesmo, construindo-se em práticas de exclusão e supressão de toda forma de diferença/alteridade e, ao mesmo tempo, assemelhando-se, às estratégias políticas nacionalistas, xenófobas, chauvinistas e racistas. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2013, p. 157-158)

A infância proporciona este encontro com a novidade, com o diferente. A exclusão da diversidade é a busca por garantir os privilégios dos que se encaixam nos modelos homogeneizantes que a escola prega. A associação destas práticas com estratégias políticas nacionalistas, xenófobas, sexistas e racistas, pode parecer, num primeiro olhar, um exagero. Mas, as bases que as sustentam são muito semelhantes e as conseqüências, igualmente.

Tudo isso é conseqüência de uma sociedade que nega a existência do racismo e que não encara as suas conseqüências na vida das crianças. Infelizmente muitos

profissionais negam a existência de práticas racistas nas instituições escolares além de não acreditarem que crianças na primeira infância possam promover práticas racistas, mesmo com tantas pesquisas Oliveira e Abramowicz (2013), Cavalleiro (1999), Bento (2012) apontando justamente o contrário, mostrando de forma contundente a existência dessas práticas e problematizando suas consequências.

Podemos considerar o fato de que na escola, as professoras reproduzem o padrão tradicional da sociedade. Como sujeito, é compreensível, embora não seja aceitável, mas não como profissionais da educação. A escola tem oferecido uma quantidade íntima de ações que levem a entender a aceitação positiva e valorizada das crianças negras no seu cotidiano, o que ameaça a convivência de crianças em pleno processo de socialização. (CAVALLEIRO, 1999, p. 47)

As professoras de educação infantil não deveriam reproduzir práticas racistas e/ou simplesmente ignorar que é fundamental na docência um olhar diferenciado para os fenômenos sociais, o que inclui o racismo. Estamos tratando de formadores de sujeitos e quando tratamos de crianças tão pequenas isso se torna ainda mais sério, já que elas estão em uma situação de maior vulnerabilidade se comparadas a outras faixas etárias. Talvez processos formativos mais críticos e densos possam amenizar este cenário e em alguns anos possamos perceber algum tipo de mudança nas práticas pedagógicas da educação infantil soteropolitana.

A depoente Lyu acrescenta a dimensão da identidade e do pertencimento, como justificativa para a importância de garantir um processo formativo constante aos educadores de educação infantil. Identidade talvez seja um dos componentes curriculares que perpassa qualquer proposta de educação infantil, esteja ela embasada em qualquer que seja a concepção de infância, de criança e de educação infantil. E não é diferente no RCMEI de Salvador, neste documento ele aparece no Campo de Experiência “Bem-estar, autonomia, identidade e interações”, inclusive é o único campo de experiência que perpassa todos os segmentos, como podemos visualizar na estrutura da proposta curricular presente no documento.

Quadro 6: Proposta Curricular da Educação infantil do Município de Salvador

CRECHE		PRÉ-ESCOLA
BEBÊS de 4 meses até 1 ano e 11 meses	CRIANÇAS de 2 até 3 anos e 11 meses	CRIANÇAS de 4 até 5 anos e 11 meses
Grupo 0 4 meses até 1 ano	Grupo 2 2 anos até 2 anos e 11 meses.	Grupo 4 4 anos até 4 anos e 11 meses.
Grupo 1		

1 ano até 1 ano e 11 meses	Grupo 3 3 anos até 3 anos e 11 meses.	Grupo 5 5 anos até 5 anos e 11 meses.
Campo de Experiência Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações	Campos de Experiência Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações; Linguagens Integradas, Natureza e Culturas: Corpo, Movimento e Brincadeiras Linguagem Oral e Imaginação Linguagens, Natureza e Culturas: Linguagens Artísticas - Visual, musical -, Escrita e Matemática	Campos de Experiência Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações Brincadeiras e Imaginação Relação com Natureza, Sociedade e Culturas Linguagens Integradas: Linguagem Corporal Linguagem Verbal Linguagem Matemática Linguagens Artísticas: Linguagem Visual Linguagem Musical

Fonte: Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (2015, p.59)

Analisando o quadro a cima notamos que o único campo de experiência que abarca toda a educação infantil soteropolitana, de bebês a crianças pequenas é justamente o que se refere a identidade. A Correlação de possibilidades formativas deste campo de experiência com as discussões sobre identidade negra é inevitável. Nesta versão do Referencial não encontramos nenhuma ação pedagógica relativa à identidade que trate diretamente da questão da identidade das crianças negras. Entendendo que este documento é orientador de todo o trabalho do segmento, mesmo sabendo da existência de outros materiais oriundos deste Referencial, compreendemos que o documento que se propõe guiar o processo formativo dos profissionais da educação infantil necessita tratar a questão racial de uma forma mais contundente.

Ainda que se aponte a relevância do campo de experiência “Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações”, ainda assim é importante reafirmar que consideramos que em todos os campos de experiência existe a possibilidade de abordagens que contemplem o pertencimento, o legado e a valorização das populações negras soteropolitanas.

4.3 RCMEIS e Relações Étnico-Raciais: o que nos dizem as profissionais da Educação Infantil/Análise De Dados

Como o próprio nome já diz o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Salvador é um documento construído para referenciar o trabalho com a educação infantil, logo deve ser de conhecimento de todos os profissionais, que por sua vez devem ter o acesso ao Referencial proporcionado, pelos responsáveis por gerir a educação do município. Tendo em vista esta necessidade questionamos as nossas colaboradas, se conhecem o documento e como elas tiveram acesso.

Quadro 7. Você teve acesso ao Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Salvador? Se sim, descreva quando e como?

PROFISSIONAIS	RESPOSTAS
Quel/Professora	Sim, no CMEI onde eu trabalho, através dos encontros pedagógicos e nas elaborações dos planejamentos.
Carolina/ Professora	Sim. A direção da escola deu um exemplar a cada professor da educação infantil, assim como o material chegou na unidade escolar para que pudéssemos conhecer melhor a proposta de lei infantil do município.
Nil/Professora	Sim, através da escola. Também foram realizadas tentativas de leitura e reflexão sobre o material nos encontros de planejamento, mas o projeto não durou muito tempo para as demandas externas da direção, fato que não inviabiliza uma leitura individual do material.
Dani/Coordenadora Pedagógica	Sim. Durante as formações do Nossa Rede.
Lyu/Diretora	Sim, participei da elaboração e utiliza nas formações oferecidas aos gestores.
Maria Felipa/ Coordenadora Pedagógica,	Sim. Quando recebemos esse material no ano de 2016 em nosso CMEI. De lá para cá, esse referencial tem direcionado nosso trabalho pedagógico.
Cida/ Coordenadora Pedagógica	Sim. Conheço o Referencial

FONTE: A própria autora a partir das respostas do questionário aplicado a cinco professoras da Rede Municipal de Salvador.

Como podemos observar nas respostas das professoras e coordenadoras, todas as nossas colaboradoras tiveram acesso ao RCMEI de Salvador e pelos relatos, elas aos pouco vem apropriando-se das discussões que o Referencial trata. Reafirmamos que embora RCMEI não trate as questões étnico-raciais com a densidade e centralidade que a problemática exige, a importância dele é inegável. Buscar caminhos para garantir às crianças uma educação potencializadora e que permita aos sujeitos se desenvolver de forma integral são alguns dos pontos que o RCMEI se propõe e com os quais convergimos.

O RCMEIS ainda aponta doze objetivos, construídos a partir das especificidades da rede municipal de Salvador, como sendo norteadores do trabalho, conforme quadro abaixo.

Quadro 8: Objetivos gerais da Educação Infantil.

Desenvolver uma imagem positiva e ajustada de si, tendo como referência sua composição familiar, seu entorno social e outros grupos sociais a que tenha acesso, com vistas à construção de sua identidade.
Atuar de forma cada vez mais autônoma em suas atividades cotidianas, adquirindo, progressivamente, confiança em suas capacidades e qualidades pessoais e percepção de suas limitações.
Descobrir e conhecer, progressivamente, seu próprio corpo, suas potencialidades e limites, desenvolvendo e valorizando hábitos básicos de autocuidado e bem-estar.
Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando, gradativamente, suas possibilidades de comunicação e interação social.
Ampliar as relações sociais, aprendendo a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes colaborativas.
Observar e explorar o ambiente com curiosidade e respeito, percebendo-se cada vez mais como um integrante ativo e transformador do meio natural, valorizando atitudes que contribuam para sua conservação.
Sentir-se segura para expressar emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades, a partir de amplo repertório de linguagens, adequadas aos contextos, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.
Ampliar suas possibilidades de interação e compreensão do mundo, a partir da utilização de diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral, escrita, matemática, digital, etc.), ajustadas às diferentes intenções e situações comunicativas.
Ampliar seu repertório cultural, demonstrando interesse, respeito e progressiva compreensão dos seus significados, valorizando a diversidade.
Enriquecer e diversificar suas possibilidades expressivas, mediante o uso de diferentes recursos e dos meios ao seu alcance.
Ampliar suas vivências estéticas, que alarguem seus padrões de referência, no diálogo e conhecimento com a diversidade de possibilidades, bem como apreciar diferentes manifestações artísticas.
Conviver com as diferenças, acolhendo, adaptando-se e respeitando a diversidade de possibilidades a que têm acesso.

FONTE: Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (2015, p. 62-63)

Os objetivos apontados se forem trabalhados por profissionais que tenham olhar sensível e formação que permita entender os desdobramentos do racismo nas práticas em sala de aula na educação infantil, podem colaborar na construção de práticas que se distanciem da submissão e do silenciamento impostos às crianças negras, mas em uma sociedade em que profissionais de educação corriqueiramente reproduzem práticas racistas esses objetivos dizem pouco ou quase nada. Deste modo entendemos que há, sim, uma necessidade de aprofundar as discussões sobre

as especificidades das crianças na primeira infância soteropolitana, levando em conta o impacto que uma sociedade racista tem na constituição desses sujeitos.

Uma mudança importante trazida no RCMEI de Salvador é a proposta de sair do trabalho isolados com conteúdos para um novo paradigma denominado de Pedagogia dos campos de experiência, proposta de organização curricular inspirado na pedagogia italiana (Kiperman, 2016). Segue o entendimento das nossas colaboradoras sobre o que as mesmas sabem sobre campos de experiência.

Quadro 9. O que você sabe sobre “Campos de Experiência”?

PROFISSIONAIS	RESPOSTAS
Quel/Professora	É uma nova organização curricular que coloca a criança como o centro do processo educativos.
Carolina/ Professora	Não tive uma orientação, nem formação sobre os Campos de Experiências, tudo que sei foi lendo o referencial do município e o material de orientações para o professor. Como acredito que o conhecimento não tá fragmentado e que na educação infantil a criança aprende através das vivências, os campos de experiências contribuíram para o desenvolver do planejamento do professor e da formação do aprendizado.
Nil/Professora	Ainda estou aprendendo sobre, mas até onde consegui compreender os Campos de Experiência tratam da complexidade e inter-relação dos aprendizados do mundo natural e social pelas crianças, uma vez que não acontecem de forma estanque e sim integrada. O trabalho com os Campos tenta "organizar" as experiências afins para que, uma vez oportunizadas às crianças, favoreçam o desenvolvimento de habilidades necessárias na primeira infância, buscando assim neutralizar o caráter conteudista ligado às áreas de conhecimento.
Dani/Coordenadora Pedagógica	Ainda sei muito pouco, e o que sei deve-se a minha busca. A rede está precária nesta temática ainda.
Lyu/Diretora	É um arranjo curricular que tem como principal foco trazer a criança o centro do processo educativo, buscando articular conhecimento, as práticas culturais e diversas linguagens de forma articulada e integrada.
Maria Felipa/ Coordenadora Pedagógica,	Campos de Experiência é uma concepção curricular ancorada na infância, já que nos orienta pedagogicamente a centrar as aprendizagem nas experiências, no protagonismo, na ludicidade e na participação dos pequenos. A noção de Campo de Experiência rompe com a ideia curricular compartimentalizada das disciplinas escolares, abrindo nossa concepção de aprendizagem centrada no cotidiano das crianças de forma circular e integrada. Foca no processo, na forma como as crianças aprendem, por meio de experiências, e centra nos direitos de aprendizagem das crianças.
Cida/ Coordenadora Pedagógica	Forma ampliada de ver o conhecimento e a construção deste como algo integral que perpassa a vida humana. Forma de demonstrar que a educação não deveria ser colocada em caixinhas.

FONTE: A própria autora a partir das respostas do questionário aplicado a cinco professoras da Rede

Municipal de Salvador.

Paulo Sergio Fochi (2016) um dos consultores responsáveis pela elaboração da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil, documento norteador de todo o trabalho para a educação infantil no Brasil, define o que seria o trabalho com os campos de experiência. Para ele,

Os campos de experiência subvertem a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento, centrando-se em uma perspectiva mais complexa de produção de saberes em que a criança, sustentada “nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (FOCHI, 2016, p. 5)

Deste modo os campos de experiência pretendem se pautar em práticas sustentadas nas relações e interações entre os sujeitos. Como uma proposta curricular em Salvador, com uma rede de educação infantil com quase 80% de crianças identificadas como pretas e pardas, pode construir um currículo sem tornar a questão étnico-racial como algo central a discussão? Não podemos dizer que o documento ignora por completo a discussão racial, já que de um total de 166 páginas, apenas duas são dedicadas a uma espécie de informativo sobre a lei 10.639/2003, trazendo algumas indicações de leitura, mas nem de longe a questão é tratada com a firmeza e densidade que a problemática exige e necessita.

O RCMEI com apenas duas páginas silencia não apenas as crianças negras, mas toda história de luta e trabalho de muitos profissionais que vem ao longo dos anos dedicando-se a visibilizar essas crianças, além de trazer para o debate a precarização das práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvido com as crianças negras no Brasil.

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (BRASIL, 2006, p. 21).

Diante da dificuldade que encontramos no exercício profissional em CMEIs e escolas de educação infantil para possibilitar aos profissionais que atuam diretamente com às crianças, o entendimento que determinadas práticas podem trazer prejuízos

a elas , ter um documento que trouxesse isso de forma explicita seria de grande valia para vencer as barreiras que são construídas diariamente nas salas de EI e que ajudam a aumentar as desigualdades entre os sujeitos.

Embora o trabalho com os Campos de Experiência, seja algo novo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), já apontava para uma reestruturação semelhante à descrita por Paulo Sergio Fochi (2016) na estrutura curricular da educação infantil. Vale ressaltar ainda que as diretrizes tem sido importante na busca de práticas que englobem aspectos relacionados às diversidades culturais, étnicas e de gênero, por ser um dos primeiros documentos oficiais produzidos para a educação infantil, desde a inserção deste segmento na educação básica, que se propõe a inserir as temáticas supracitadas nas dinâmicas formativas deste segmento.

Entendemos que qualquer nova concepção para que tenha êxito exige amplo e denso processo de formação. Das sete educadoras colaboradoras, três apontam não ter participado de nenhuma formação interna sobre o referencial, tendo em sua iniciativa pessoal a única fonte de entendimento sobre as novas concepções apontadas no RCMEI de Salvador.

Das quatro profissionais que citam ter participado de formações internas sobre o RCMEI, a maioria deu respostas simples, sem detalhar o processo, a exceção de uma que foi mais detalhada e trouxe elementos interessantes para pensarmos a importância e o impacto da formação nas unidades escolares na tentativa de dar sentido e densidade a algo que inicialmente pode ser visto como superficial.

Sim. Já fizemos formações específicas com as professoras, ADIs e com o pessoal dos serviços gerais (ASGs). O processo formativo com as professoras também é feito durante atendimento semanalmente em AC[Atividade Curricular Complementar], a partir da análise e reflexão dos planos de aula com foco nos Campos de Experiência e aprendizagens postas no Referencial Curricular Municipal. (Maria Felipa, coordenadora pedagógica, 35 anos)

Maria Felipa diz que além de formações com outros profissionais que tem contato direto com as crianças, no âmbito institucional, o processo formativo com os professores acontece semanalmente através dos ACs, analisando e refletindo os planos de aula de cada profissional. As formações de outros profissionais além das educadoras é algo que as nossas colaboradoras já vem apontando a importância, desde

o início da pesquisa e agora Maria Felipa traz como uma realidade na unidade na qual desempenha a função de coordenadora pedagógica.

As formações *In loco* podem ser uma estratégia eficaz na tentativa de articular as discussões e concepções trazidas no RCMEIS, com as especificidades étnico-raciais da população soteropolitana. Neste sentido, o coordenador pedagógico e a gestão escolar têm uma função primordial neste processo, ao possibilitar a esses educadores, diante do atual cenário de total precarização da educação pública, ter, não só acesso às discussões, mas também garantir o tempo necessário para a análise e registro do que acontece no âmbito das instituições de EI, sem deixar de articular com a realidade de cada comunidade, já que não existe apenas uma forma de ser criança, de ser criança negra, e dar conta de tamanha complexidade, fazendo a articulação com outras variáveis, como gênero, faixa etária, possíveis deficiências etc. torna o processo extremamente complexo, mas imprescindível na educação infantil.

Ao tratar a formação *In loco* como uma possibilidade eficaz de formação, não estamos eximindo a Prefeitura e a Secretaria de Educação da responsabilidade de formar os profissionais que trabalham com a educação infantil pública de Salvador, para atender as mudanças propostas no RCMEI, estamos apenas apontando uma ação complementar em cada instituição.

Indagamos as nossas colaboradoras sobre como se sentem, do ponto de vista do preparo para trabalhar com os campos de experiência, já que é algo que exige do profissional um deslocamento enorme de práticas as quais passaram anos reproduzindo em sala de aula. Quatro responderam que se sentem preparadas, enquanto outras três afirmam o contrário. É necessário frisar que as profissionais que se dizem preparadas apontam esforços pessoais como fatores para essa preparação, tendo apenas uma citado os processos formativos proporcionado pela Prefeitura de Salvador.

O RCMEIS de Salvador aponta a criança enquanto sujeito de direitos: direito de brincar e aprender, direito de enriquecer e ampliar seu repertório cultural; direito de acessar repertório musical e artístico; direito a cultura letrada; direito ao desenvolvimento integral; direito a infância; direito de se expressar e etc. Concordamos e endossamos a necessidade de pensar uma instituição educacional voltada a primeira infância, que garanta a todas as crianças esses direitos e muitos outros, mas em uma sociedade que nega à população negra uma série de direitos,

como garantir efetivamente que as crianças negras se constituam efetivamente enquanto sujeitos de direito, dentro da perspectiva trazida no RCMEIS. (RCMEIS, 2019, p.23,58;104,132) A esse respeito as entrevistadas afirmaram que:

Quadro 10. Em uma sociedade que nega a população negra uma série de direitos, como garantir as crianças negras o direito a aprendizagem, dentro da perspectiva trazida no RCMEI?

PROFISSIONAIS	RESPOSTAS
Quel/Professora	O direito á educação encontra-se vinculado à obrigatoriedade do ensino. Portanto todas as crianças tem o direito a melhor forma de aprendizagem significativa para a sua convivência na sociedade.
Carolina/ Professora	Através do planejamento do professor e da prática do profissional em sala de aula.
Nil/Professora	Bem difícil essa garantia, principalmente pelo fato de muitas vezes as crianças negras serem invisibilizadas pelo professor (consciente ou inconscientemente) dentro da própria sala de aula, apesar de serem maioria. Dar voz e vez às crianças negras e garantir seu direito à aprendizagem requer a desconstrução dos estereótipos discriminatórios que persistem dentro das salas. Por esse motivo, a garantia do direito à aprendizagem das crianças negras está diretamente ligada à formação do professor em relação às questões étnico-raciais.
Dani/Coordenadora Pedagógica	Trabalhando as questões ético-raciais.
Lyu/Diretora	Tratando de temáticas ligadas a identidade, pertencimento, geração, empoderamento, estética, religião, direitos, autonomia.
Maria Felipa/ Coordenadora Pedagógica,	A garantia do direito a aprendizagem às crianças negras só será assegurado se os(as) profissionais que atendem as crianças estiverem atentas à perspectiva de inclusão racial posta no RCMEI.
Cida/ Coordenadora Pedagógica	Garantindo a elas o direito a fala a representatividade, encarando-a como ser pensante valorizando a sua experiência. De maneira que desde a infância as crianças possam experimentar e sentir-se valorizada.

FONTE: A própria autora a partir das respostas do questionário aplicado a cinco professoras da Rede Municipal de Salvador.

Notamos que todos os caminhos que traçamos na pesquisa nos coloca em algum momento na questão da formação dos profissionais, em especial, das professoras. Dizer isto não é responsabiliza-las unicamente pelas mudanças, mas apontar para o que pode ser o principal caminho para um novo cenário. Independente do viés que toma as respostas das colaboradoras, mas todas levam a entender que esses direitos às crianças negras não estão garantidos e que é necessário, e que alguns caminhos possíveis já são apontados pelas profissionais que responderam

nossos questionários. Curioso que nenhuma delas apontam fatores externos à educação, o que nos leva a avaliar que mesmo com todo o descaso e precarização é possível encontrar caminhos para melhoria.

Olhar pra essas crianças e percebe-las enquanto sujeito de direitos vai exigir desses profissionais um deslocamento do olhar sobre toda a população negra, sobre sua capacidade de produzir, de ser protagonista em áreas diversas, perceber esse grupo étnico como produtores de conhecimento, além de desconstruir os estereótipos que a sociedade brasileira vem reproduzindo sobre a população negra. A forma pela qual os profissionais veem a população negra, interfere diretamente no olhar também sobre essas crianças, então além de formação profissional há uma necessidade de revisão do pensamentos sobre esses sujeitos.

Quando questionadas sobre se o RCMEI cumpre seu papel em se tratando da abordagem das questões étnico-raciais, as professoras que responderam os questionários de forma unânime disseram que **NÃO**, embora com algumas ressalvas como podemos ver, no quadro 11, abaixo:

Quadro 11. Você acredita que a RCMEI cumpre seu papel em se tratando da abordagem das questões étnico-raciais? Justifique sua resposta:

PROFISSIONAIS	RESPOSTAS
Quel/Professora	Não. Faz-se necessário uma reformulação no que diz respeito as relações raciais na escola, sobretudo, as que perpassam a educação infantil.
Carolina/ Professora	Não. Acredito que tem muita coisa ainda a fazer. Precisa que toda a escola esteja com o mesmo propósito. Tem muitas questões envolvidas para que a escola cumpra seu papel na abordagem étnico-racial que vai desde o professor perceber a importância dessa abordagem colocando no seu planejamento como a escola construir projetos voltados para esse tema.
Nil/Professora	Não. Pois a temática é rasamente tratada. Não há ênfase nas bases teóricas, não há proposições de trabalho, não há linearidade do tema entre os tópicos abordados no documento. Isso diz muito sobre a importância dada pela gestão municipal à essas questões.
Dani/Coordenadora Pedagógica	Não. Ainda tem uma abordagem muito superficial do assunto.
Lyu/Diretora	Não. As questões étnico-raciais não estão explícitas, não existe uma orientação para o trabalho que aborde essas questões.
Maria Felipa/ Coordenadora Pedagógica,	O Referencial tem a pretensão de dar visibilidade às questões raciais na educação infantil a partir do momento que tal questão é apresentada no capítulo introdutório como item do tópico de "Diversidade e Inclusão". Entretanto, o texto sobre "pertencimento étnico-racial" parece ter cunho informativo, incluindo citações de documentos e leis referentes ao assunto. O documento não problematiza o racismo na infância nem especifica como tal questão historicamente está presente na educação infantil. Isso tira um pouco a potência que esse Referencial teria para a abordagem e superação

	de tal problemática na Rede Municipal de Salvador. Além disso as aprendizagens postas nos Campos de Experiência não cita nada sobre o pertencimento étnico-racial, gênero e crianças com deficiência. Desse modo, se a profissional que planeja com o olhar voltado para as aprendizagens não estiver formação que a permita abordar as aprendizagens na perspectiva étnico-racial, tal questão continuará na invisibilidade. Resumir as questões de inclusão e diversidade no capítulo introdutório, que trata da organização da educação infantil e seus fundamentos, não garante que o planejamento das experiências a serem promovidas a partir das aprendizagens trazidas nos Campos contemple a questão racial.
Cida/ Coordenadora Pedagógica	Não. No documento há um tópico relacionado a isso. De uma maneira geral é um documento que trata da infância, apresenta algumas pistas em relação a abordagem étnico-racial, mas há ausência de diversos elementos como, por exemplo, a necessidade de trabalhar com base em conhecimentos da ancestralidade, inclusive os cadernos de experiência não abordam.

FONTE: A própria autora a partir das respostas do questionário aplicado a cinco professoras da Rede Municipal de Salvador.

De fato, como dissemos anteriormente, não podemos dizer que o material não trata das questões étnico-raciais, mas sim, a forma como esse tema é abordado, sobretudo, no contexto das relações raciais na Cidade de Salvador. Neste sentido, concordo com as nossas colaboradoras a partir do entendimento que o RCMEI não cumpre o seu papel quando pensamos as relações raciais onde vivemos. Como aponta Maria Felipa, a forma como está posto no material, sem problematização, não permite que profissionais sem formação específica tenham um olhar sensível para essas questões, ficando mais uma vez a cargo daquele profissional que tem uma trajetória de estudo e militância implicado na problemática racial brasileira trazer essa discussão para as suas instituições. Isto levanta uma série de questões: nas escolas que não existirem esses profissionais, quem trará essa pauta?/ Ainda cabe a profissionais, isoladamente pautar essas questões em suas unidades?/ Não estando claramente impresso no RCMEI será que em um contexto escolar racista essas pautas serão de fato levantadas? Essas são algumas questões que me veem, mas certamente outras tantas podem ser levantadas. Reflito que em um ambiente racista, essa pauta não pode ser silenciada, o racismo não vai desaparecer pura e simplesmente porque não se fala dele abertamente. E trazer essas pautas para educação infantil, não significa fazer palestra para as crianças, mas construir ações pedagógicas que se proponham a construir um novo olhar das crianças negras sobre elas e seus pares.

Pensando nisso, solicitamos às profissionais que fizessem a descrição de alguma ação pedagógica realizada por elas e/ou outra profissional da sua instituição,

dentro da perspectiva dos Campos de Experiência e que trate também de questões étnico-raciais.

Quadro12: Descreva uma ação pedagógica realizada por você, ou outro profissional da sua instituição, dentro da perspectiva dos campos de experiência e que trate também de questões étnico-raciais.

PROFISSIONAIS	RESPOSTAS
Quel/Professora	*****
Carolina/ Professora	Levei um projeto para a escola intitulado Negras Potências, visando contar histórias da África de forma lúdica e ainda a oferta gratuita de bonecos e bonecas negra para as crianças. Inscrevi a escola e fomos contemplados. Fiquei muito feliz com isso. Também no decorrer do ano letivo contamos histórias com personagens negras, trabalhamos a história e questões sociais do nosso bairro que perpassa por questões raciais .
Nil/Professora	Através da leitura do livro infantil Menina Bonita do Laço de Fita (Linguagem Verbal), trabalhamos com as características físicas de cada criança e a relação destas características com a família de cada um e suas descendências (Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações). Desse modo, muitas crianças se descobriram/reafirmaram como negras identificando-se com a família da menina da história
Dani/Coordenadora Pedagógica	As professoras sempre buscam trabalhar as questões étnico-raciais em suas práticas diárias.
Lyu/Diretora	Não foi realizada nenhuma ação dentro dos Campos de Experiência para tratar das questões étnico-raciais.
Maria Felipa/ Coordenadora Pedagógica,	No CMEI estamos em processo de alteração do calendário de datas comemorativas, o dia das mães e dia dos pais, por exemplo, foram substituídos pelo “dia de quem cuida de mim”. Promovemos várias experiências nas salas envolvendo as crianças e a participação dos adultos da família que cuidam delas. Nessa experiência, uma das professoras do grupo 3 abordou o livro “One Love”, uma obra inspirada na música de Bob Marley, que é protagonizado por personagens de uma família negra. Abordando a integralidade entre a maioria dos Campos de Experiências. Foi um momento muito significativo para as crianças que em um clima de muita afetividade com a contação da história e experiência musical/corporal com a escuta e dança do Reggae One love. Para além das ações pedagógicas, na condição de coordenadora, estou diariamente vigilante em relação à inclusão e ao tipo de abordagem dada às questões raciais, principalmente ao analisar os planejamentos que as professoras me entregam semanalmente.
Cida/ Coordenadora Pedagógica	Trabalhamos com o Campo de Experiência Identidade... dialogando com linguagem artística e verbal. O foco foi trabalhar o nome da criança, como se vê, a percepção de com quem se parece e o autorretrato produzido pelos alunos. Para isso, utilizamos o espelho como instrumento, o nome próprio e se sabiam quem escolheu o seu

	nome. Fizemos registro fotográfico de cada criança trabalhando semelhanças e diferenças (aqui sim, aparece as dificuldades de aceitação). As fotografias foram utilizadas também para expor os sujeitos por meio de um cartaz que permanece em sala.
--	--

FONTE: A própria autora a partir das respostas do questionário aplicado a cinco professoras da Rede Municipal de Salvador.

Caminhos existem e essas profissionais nos mostram que com todas as dificuldades que se apresentam e em um momento de transição de concepções, as tentativas de encontrar um caminho estão sendo trilhadas. Vão acontecer equívocos, acertos e desencontros, mas o que nos mostram é que na Rede Municipal de Salvador existem profissionais atentas a essas questões e tentando buscar a melhor forma de inserir o RCMEI nos contextos de uma educação infantil soteropolitana e negra.

Entendo ainda que em outro momento, quando o RCMEIS for revisado, haja a necessidade de incluir as contribuições de outros profissionais e tentar dar uma cara soteropolitana a este documento. Perguntamos às profissionais como avaliavam o RCMEI e as respostas foram bem interessantes, sendo descrito como um documento razoável, interessantes e de suma importância para a Rede:

Quadro 13. De modo geral, como você avalia o Referencial Curricular Municipal da educação Infantil?

PROFISSIONAIS	RESPOSTAS
Quel/Professora	É um documento norteador a ser utilizado no cotidiano da educação infantil.
Carolina/ Professora	Acho importante ter um referencial curricular municipal para que possamos nos orientar em sala. Gosto da proposta e da forma que aborda os Campos de Experiências, com sugestões para a prática, possibilitando o educador construir seu plano de aula de forma mais segura.
Nil/Professora	É um documento bem básico e raso em relação à reflexão sobre a realidade das escolas. Traz um arcabouço teórico razoável, mas sem muita relação com a prática. Ainda que seja complexo condensar realidades distintas (mas que em muitas questões são semelhantes), não se pode simplesmente ignorar essas questões em um documento que se propõe a ser um referencial.
Dani/Coordenadora Pedagógica	É um material razoável.
Lyu/Diretora	É uma proposta curricular interessante, moderna, mas que ainda precisa de reformulações.
Maria Felipa/ Coordenadora Pedagógica,	Penso que o Referencial é um documento muito importante, embora haja alguns pontos que precisariam ser revistos. No geral, considero que é um avanço no alinhamento do atendimento às crianças da Rede pública de Salvador. Embora as questões voltadas para a interseccionalidade das identidades das crianças não estejam postas com tanta visibilidade nos Campos de Experiência e suas aprendizagens, temos em mãos um instrumento que pode influenciar diretamente na mudança de paradigmas da educação infantil. Acredito que o Referencial iniciou um movimento que tem contribuído

	para diminuir a negação de direitos e o negligenciamento do tratamento dispensado a algumas crianças em nossas instituições. Ele tem também influenciado na mudança da concepção de infância. São passos curtos, mas estamos caminhando.
Cida/ Coordenadora Pedagógica	Considero um instrumento muito importante com uma abordagem ampla e respeitosa da infância, da criança. Documento que orienta o nosso fazer, dando pistas de como efetivar na prática as aprendizagens.

FONTE: A própria autora a partir das respostas do questionário aplicado a cinco professoras da Rede Municipal de Salvador.

Com todas as controversas elencadas pelas profissionais acima, o Referencial é considerado muito importante para a educação infantil soteropolitana, pois não podemos deixar de pontuar a importância de ter um documento que pense a educação infantil de Salvador, mas os avanços em relação ao texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são pequenos, haja vista que nas diretrizes já se assinalava a importância nacionalmente das discussões étnico-raciais e de gênero, por exemplo. Logo, espera-se que os documentos que o sucedem tragam novos elementos a este respeito e neste sentido, o RCMEI de Salvador não é bem sucedido, pois não traz a densidade que um documento local, em se tratando de Salvador, exigiria para a discussão e introdução da prática em sala sobre as relações étnico-raciais. Quando questionadas se fariam algum tipo de alteração ao material de referência da educação infantil no município de Salvador as respostas foram as seguintes.

Quadro 14. Entendendo a necessidade de introduzir a questão étnico-racial, como uma das questões centrais no currículo da educação infantil de Salvador. Você faria alguma mudança no referencial? 3. Caso você tenha respondido SIM, deixe uma sugestão de mudança para o Referencial, no que tange as questões étnico raciais e a educação infantil.

PROFISSIONAIS	RESPOSTAS
Quel/Professora	É um documento norteador a ser utilizado no cotidiano da educação infantil.
Carolina/ Professora	Acredito que no momento é necessário uma mudança nos cursos ofertados aos professores, pois seria uma ação mais significativa e efetiva nas práticas sobre as questões étnico-raciais.
Nil/Professora	Acredito que as questões étnico-raciais estão implícitas (ou quase inexistentes) no material da Rede. Dessa forma, um enfoque claro e objetivo, com referencial teórico específico e linha de trabalho definida, atrelada à formação continuada com essa perspectiva, seria muito mais proveitoso e realmente faria diferença no trabalho em sala de aula.
Dani/Coordenadora Pedagógica	Acredito que estamos contemplando estas questões
Lyu/Diretora	Se faz necessária introduzir reflexões, artigos atualizados sobre a temática, reunir equipe responsável pela elaboração e atualização do

	documento, para juntos, com professores e pesquisadores, colocar a questão como tema central do RCMEI
Maria Felipa/ Coordenadora Pedagógica,	A questão étnico-racial está posta no Referencial Municipal apenas no capítulo introdutório, o qual aborda a organização da Educação Infantil e seus fundamentos. Nos Campos de Experiência não existem aprendizagens específicas sobre identidade e relações étnico-raciais, desse modo, da forma como foi elaborado o referido documento, há a necessidade de ter preparo profissional para que tais questões apareçam nas ações pedagógicas de forma integrada nas aprendizagens de todos os Campos. Embora eu faça essa análise, isso não fica evidente no Referencial. Dessa forma, eu mudaria isso, e deixaria menos enigmática, mais acessível e objetiva a orientação de como deve acontecer a inclusão das questões étnico racial no atendimento às crianças. Outra possibilidade de mudança seria a inclusão das questões étnico-raciais diretamente nas aprendizagens e/ou ações pedagógicas de todos os Campos de Experiência
Cida/ Coordenadora Pedagógica	O Referencial Municipal deveria ter um destaque para tratar do legado negro. Traze com enfoque inclusive nos cadernos de experiência a referência negra enquanto produtora de conhecimento. Para educação infantil que inicia o acesso a informações acho primordial

FONTE: A própria autora a partir das respostas do questionário aplicado a cinco professoras da Rede Municipal de Salvador.

São muitas as possibilidades de contribuição para a melhoria do Referencial Curricular Municipal para a educação Infantil de Salvador, as nossas colaborados foram muito assertivas quando falam sobre inclusão de textos e artigos atualizados pensando na formação dos profissionais; atrelar as questões étnico-racial as aprendizagens elencadas em cada Campo de Experiência e trazer no corpo do texto sugestão de ações pedagógicas que podem ser realizadas com as crianças; ir além das alterações no texto do RCMEI, mas também trazer contribuições em outros materiais como por exemplo os Álbuns de Experiências¹⁶.

¹⁶ O álbum de experiência faz parte dos matérias produzidas para as crianças, a partir do RCMEI de Salvador. Link para acessar: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/nossa-rede/#1453746948098-0d68e73d-16dc>

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de adentrar às considerações finais em si, devemos afirmar o caráter não definitivo deste texto. Diante das possibilidades de olhares sobre o mesmo fenômeno e da pouca bibliografia que entrelace as áreas de concentração examinadas nesta pesquisa, busquei associar a pesquisadora, professora e coordenadora pedagógica de educação infantil na missão de responder às questões aqui postas no início da pesquisa e não nos colocamos na pretensão de responder a todas elas, ao menos não nesta pesquisa.

A importância de mais pesquisas que discutam as novas concepções estabelecidas pelos referenciais que estão sendo construído em todo o Brasil, a partir da Base Nacional Comum Curricular, se mostra relevante e tem potencial para agregar a discussão que está posta na educação básica. Sem deixar de lado a complexidade existente nos grupos sociais e tentando articular as especificidades culturais da população. Construindo assim aprendizagens contextualizadas e significativas. Evidenciando a importância de criar contextos de aprendizagem para as crianças.

Qualquer proposta curricular para a educação infantil soteropolitana precisa articular a realidade social das crianças às aprendizagens elencadas pelo documento norteador. Logo, não é possível uma proposta, na cidade de Salvador, que não traga como questão central o combate ao racismo e seus desdobramentos em sala de aula.

A discussão sobre currículo oculto, embora muitos profissionais digam que está desgastada, até mesmo banalizada devido ao seu mau uso, em se tratando de discussão curricular na educação infantil se torna bem relevante visto que muito do que se ensina e se aprende nesta fase não está no currículo oficial, mas sim, no desenrolar das relações, no que não registrado e sim no oculto. E o próprio referencial vai nos mostrar a importância do que se aprende no relacional. E é muitas vezes nessas relações que as construções de submissão e silenciamento se efetivam.

Neste, sentimos discutir a complexidade do que está no oculto é tão importante quanto discutir as bases legais, documentadas.

Reiteramos a complexidade na discussão sobre currículo na educação infantil, dentre outros motivos, devido a diversidade de visões sobre infância, criança ou ainda sobre educação infantil, que encontramos em nossa sociedade em especial nas instituições educacionais. Muito dessas diferentes visões são resultado da recente inserção da EI na educação básica o que torna a discussão muito inicial, em alguns aspectos, em comparação a outros segmentos que já estão há mais tempo na educação básica. Além da EI ter durante muito tempo um caráter assistencialista, culminando em um cenário de pouco profissionalização dos sujeitos que trabalham com as crianças na primeira infância.

A partir das pesquisas no campo de formação de professores e concepções de infância, podemos perceber que ainda no ano de 2019 muitos profissionais da educação infantil tem uma visão de infância homogênea, tratando como se houvesse uma única forma de ser criança, não compreendendo, deste modo, que não existe uma única forma de ser criança existem múltiplas formas de ser criança.

As nossas colaboradoras tiveram poucas oportunidades formativas específicas para a educação infantil proporcionadas pela Rede municipal de educação. As formações as quais elas têm feito são a partir de investimentos pessoais. A falta de formação específica dificulta o trabalho realizado nas instituições de educação infantil, fazendo-se necessário que as profissionais acionem seus repertórios pessoais para resolver questões que se apresentam diariamente nas instituições de educação infantil. E nem sempre estes repertórios convergem com as novas concepções propostas pelos documentos norteadores da educação infantil brasileira.

É imprescindível a ampliação do processo formativo, com o intuito de implementar as novas concepções trazidas no Referencial, também com outros profissionais e não apenas com as professoras. Dito isso, entendemos que todas que orbitam ao redor das crianças exercem influencia sobre elas . Não apenas as professoras ensinam as crianças, mas no contato com os outros sujeitos que fazem parte das instituições, as crianças aprendem também.

A partir do relato das nossas profissionais que colaboraram com a pesquisa podemos observar mais uma vez professoras negras como agentes responsáveis por desocultar aprendizagens que não estão no currículo oficial, mas que ensinam e definem as aprendizagens que são validadas tanto quanto o currículo oficial. Com

práticas que vão além do proposto no referencial e uma visão crítica dos contextos vividos, essas profissionais se colocam na vanguarda da educação soteropolitana.

Embora o RCMEI de Salvador seja um documento importante, tendo em vista ser o primeiro referencial construído na cidade, pensando exclusivamente as práticas na educação infantil, o documento não trata de forma aprofundada e sistematizada ao longo do seu texto, as questões étnico-raciais na educação infantil. Além de não problematizar os desdobramentos do racismo nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Alguns questionamentos surgiram durante a pesquisa, talvez, a longo prazo, mereçam um maior aprofundamento. Como validar na prática uma criança negra protagonista em uma sociedade/escola racista, como reivindica o RCMEI de Salvador, quando trata o protagonismo infantil como fundamental na efetivação dessas novas concepções. Outra questão para maior aprofundamento é como essa escuta sensível é possível em um ambiente silenciador diante da população negra? Entendemos que o caráter monográfico desta pesquisa não permite que todos os pontos que surgiram no processo da pesquisa ganhem a atenção necessária, mas frisamos a importância dessas questões, num futuro próximo, ganhem mais atenção.

A educação infantil é um espaço próprio para construções ligadas ao convívio social. Essa é a base do nosso trabalho. Trazer o que emerge das crianças, ainda que situações desagradáveis como o racismo e construir situações pedagógicas com intencionalidade. Trazendo as questões étnico-raciais para a centralidade das discussões é buscar a partir das crianças problematizar comportamentos, levar a reflexão e produzir sentido. Todavia, só será possível se os profissionais acreditarem na capacidade construtiva das crianças negras. E essa construção vai além das crianças, perpassa por um deslocamento das visões racistas que a sociedade brasileira tem sobre a população negra, o que inclui os profissionais da educação.

Esta pesquisa possibilitou a ampliação do meu olhar ao tratamento dado pelo Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador acerca das questões étnico-raciais. Além de tentar refletir a partir da percepção de profissionais da educação infantil sobre como elas tem se relacionado com as mudanças trazidas pelo referencial, além de tentar entender como está sendo a implementação dessa nova perspectiva de educação infantil na cidade mais negra do Brasil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. **Educação e Diferença: na direção da multidão**. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (orgs.). Educação infantil e diferença – Campinas, SP: Papirus, 2013.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. **Construindo a Auto-Estima da Criança Negra**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na escola. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ Ministério da Educação, [1999] 2005.

AQUINO, Ligia. **Infância e diversidade nas orientações nacionais para a educação infantil**. In: Educação infantil e diferença/Anete ABRAMOWICZ; Michel VANDENBROECK (orgs.). – Campinas, SP: Papirus, 2013.

ASANTE, Malefi Kete. Afrocentricidade: **Notas sobre uma posição disciplinar**. In: Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo, Selo Negro, 2009.

AZEVEDO, Omar Barbosa; MACEDO, Roberto Sidnei. **Por uma formação Outra do professor da educação infantil: proposições curriculares que se pretendem generativas** In: Infâncias-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação. Ilhéus, BA: Editus, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane - **O processo de socialização na educação infantil – a construção do silêncio e da submissão**. 1999

CLARO, Ana Lucia; CITTOLIN, Simone. **O currículo na Educação Infantil: uma análise teórica**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/571-0.pdf>. Acesso em: 6 julho. 2019.

BENTO, Maria Aparecida. **Identidade Racial em Crianças Pequenas**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva(Org). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1991.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DIAS, Adelaide; MACÊDO, Lenilda. **A educação da primeira infância no Brasil entre os séculos XIX E XX**. In: IX seminário nacional de estudos e pesquisas "história, sociedade e educação no Brasil", 2012.

FOCHI, Paulo S. **A didática dos Campos de Experiência**. Revista Pátio. Número 49/outubro. 2016

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na escola. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ Ministério da Educação, [1999] 2005.

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

KUHLMANN JR., M. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX**. In MONARCHA. C. Educação da infância brasileira 1875 – 1983. São Paulo: Autores Associados, 2001.

NOGUEIRA, Adriana. **Meninas negras são vistas como 'menos inocentes' do que brancas**. Revista Geledés. Publicado em: 11/07/2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/meninas-negras-sao-vistas-como-menos-inocentes-do-que-brancas-diz-estudo/> Acesso em 18 de julho de 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão**. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.107, p.7-40, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A Criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais** In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. SP, CEERT, 2012.

SANTANA, Patrícia. **Professoras negras: trajetórias e travessias**. Belo Horizonte: Mazza, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Quem escondeu o currículo oculto?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SODRÉ , Liana. **Educação Infantil: dilemas na contemporaneidade**. In: LUZ, Narcimária (org.). Tecendo contemporaneidades. 2. ed. Salvador: EDUNEB, 2007.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação do Salvador. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador**. Salvador, BA, 2015.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

Anexo 01. Atribuição das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil(ADI)



PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR
Edital nº 07, de 06 de julho de 2017

ANEXO II – REQUISITOS E ATRIBUIÇÕES DA FUNÇÃO TEMPORÁRIA

► **AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL:** **REQUISITOS:** certificado de conclusão ou diploma, devidamente registrado, de Ensino Fundamental Completo, reconhecido pelo Ministério da Educação - MEC. **ATRIBUIÇÕES:** Prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas; contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional dos estudantes; auxiliar nas atividades desenvolvidas pelo professor; orientar e auxiliar nos hábitos de higiene dos estudantes; prestar cuidados básicos aos estudantes; zelar pela guarda de materiais e equipamentos de trabalho; participar do processo de adaptação dos estudantes; prestar apoio em passeios externos e excursões; incentivar a aprendizagem dos estudantes; preparar a sala de aula, espaços de convivência e os materiais a serem utilizados pelos professores e estudantes; auxiliar os estudantes na execução de suas atividades cotidianas; higienizar brinquedos, mamadeiras e outros materiais correlatos, zelando pela sua conservação; auxiliar na preparação e serviço de mamadeiras e refeições; manter a higiene, conservação e organização da área física da sala de aula e dos espaços de convivência; desenvolver outras atividades correlatas.



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)

Pesquisador: Luana Vidal dos Santos Borges
 L. da Silva

Orientador: Prof. Antonio Cosme

IDENTIFICAÇÃO

Data: ____ / ____ / ____

Nome (opcional): _____

Nome de preferência que poderá ser usado na pesquisa: _____

Idade: ____ Função que exerce na escola: _____

Formação: _____

Gênero: 1. () Masculino 2. () Feminino

3. () Outro: _____

Autodefinição étnica:

1. () Branco(a) 2. () Amarelo(a) 3. () Preto(a) 4. () Pardo(a) 5. () Indígena

Estado civil:

1. () Solteiro(a) 2. () Casado(a) 3. () Divorciado(a) 4. () União Estável

5. () Outro

Possui religião? Se sim, qual? _____

Faz parte do quadro: () Efetivo () Temporário

Há quanto tempo encontra-se na rede municipal de Salvador? _____

Tempo que trabalha na unidade escolar: _____

Há quanto tempo trabalha com Educação Infantil? _____

FORMAÇÃO

1. Você considera importante a participação em formações na área de educação infantil?

() Sim () Não

Explique:

2. Você possui alguma especialização na área de educação infantil e/ou relações étnico raciais? Se sim, descreva.

3. Como professor(a) da rede municipal de Salvador você participou de algum curso ou formação continuada com temática específica da educação infantil, currículo e/ou relações étnico raciais? Se sim, liste quais e como se deu a abordagem.

4. Como professor(a) você considera importante uma formação continuada que oriente aos profissionais de educação infantil como abordar questões étnico raciais nas instituições que trabalham com a primeira infância? Por quê?

CURRÍCULO

1. Você teve acesso ao Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Salvador? Se sim, descreva quando e como?

2. O que você sabe sobre “Campos de Experiência”?

3.Sua escola tem proporcionado ao grupo da educação infantil formações internas sobre o RCMEI de Salvador?

4. Você se sente preparada para planejar suas ações pedagógicas a partir dos campos de experiência? Justifique sua resposta.

5.O que você entende por “Direitos de Aprendizagem”?

6. Em uma sociedade que nega a população negra uma série de direitos, como garantir as crianças negras o direito a aprendizagem, dentro da perspectiva trazida no RCMEI?

7. Você acredita que a RCMEI cumpre seu papel em se tratando da abordagem das questões étnico raciais? Justifique sua resposta:

8. Descreva uma ação pedagógica realizada por você, ou outro profissional da sua instituição, dentro da perspectiva dos campos de experiência e que trate também de questões étnico raciais.

9. De modo geral, como você avalia o Referencial Curricular Municipal da educação Infantil?
