UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC

BRISA MARIA SANTOS MARCELINO

EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS DE VIDA-FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NEGRAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA NO BAIRRO DA PAZ, SALVADOR - BA

SALVADOR- BA

2023

BRISA MARIA SANTOS MARCELINO

EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS DE VIDA-FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NEGRAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA NO BAIRRO DA PAZ, SALVADOR - BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), na Linha de pesquisa (LPq) 2 – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Orientadora: Prof. Dra. Ana Paula Conceição Silva

SALVADOR- BA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5/918

M314e Marcelino, Brisa Maria Santos

Experiências narrativas de vida-narração de professoras infantil de uma instituição filantrópica no bairro da Paz, Salvador - BA / Brisa Maria Santos Marcelino. – Salvador, 2023.

123 f. : il.

Orientadora: Ana Paula Conceição Silva.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, 2023.

Contém referências, apêndices e anexo.

1. Professores negros – Formação – Salvador (BA). 2. Negros – Educação – Salvador (BA). 3. Educação – Métodos biográficos. 4. Educação – Aspectos sociais – Salvador (BA). 5. Negros – Identidade racial. 6. Discriminação na educação – Salvador

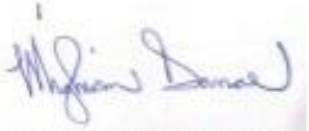
FOLHA DE APROVAÇÃO

EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS DE VIDA–FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NEGRAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA NO BAIRRO DA PAZ – SALVADOR/BA

BRISA MARIA SANTOS MARCELINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 29 de março de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Paula Silva da Conceição
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Mighian Danae Ferreira Nunes
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo, USP, Brasil

Profa. Dra. Mille Caroline Rodrigues Fernandes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

Documento assinado digitalmente
gov.br MARY VALDA SOUZA SALES
Data: 29/05/2023 07:33:40-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedicado aos meus pais,
por acreditarem em mim,
aos meus irmãos,
à minha amada filha Tainá Lua e ao meu companheiro Cassiano,
pelo carinho e compreensão,
à minha ancestralidade,
por ter pavimentado o caminho para que eu chegasse até aqui,
a todas as crianças negras,
a todas as mulheres negras,
e às professoras da Educação Infantil
que lutam e acreditam na infância.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, ao universo a espiritualidade pelo cuidado ao longo desta caminhada.

À minha avó Alice que, mesmo sem saber, me incentivou a ser professora para lhe ensinar a ler e escrever, por ter sido uma referência de fortaleza e carinho para os seus filhos e netos.

À minha mãe Tereza (*in memorian*) por ter me empoderado enquanto mulher e pelos incentivos para prosseguir estudando sempre.

À minha mãe Izabel e ao meu pai Rai por terem me acolhido, com tanto amor, como sua filha, e por demonstrar alegria a cada passo meu dado.

Ao meu pai “Jimmy Hendrix da Bahia”, pelos ensinamentos sobre a vida, a simplicidade e a valorização do ser humano.

Ao meu querido amigo e irmão Cacio Romualdo, pelos ensinamentos, estímulos aos estudos, provocações e discussões acerca das questões raciais.

À minha querida amiga Fatima Santana, pelas trocas sobre a infância preta e o incentivo para participar da seleção do mestrado.

Agradeço a CAPES pelo fornecimento da bolsa de estudos.

Gratidão à minha orientadora Ana Paula Conceição, por me aproximar da leveza em momentos de tensão.

Gratidão às professoras Mary Valda, Míghian Ferreira e Mille Fernandes, integrantes das bancas de qualificação e defesa, pelas considerações valiosas para este trabalho.

À minha amiga Vanessa Lemos, por aquilombar mulheres negras em grupos para ampliar os olhares sobre as possibilidades de estudos.

Ao trio BFC: Arielma, Andricele e Anaéli pelas trocas sensíveis neste período, pelo apoio e carinho.

Às professoras e coautoras desta pesquisa, pela disponibilidade de tempo e principalmente confiança em contar as suas histórias de vida.

À Santa Casa da Bahia e a Licia Valente, por ter disponibilizado o Centro de Educação Infantil para a pesquisa de campo.

A cada pessoa que cruzou o meu caminho e que de alguma forma contribuiu para a minha formação.

Obrigada!

Vozes- Mulheres
(Conceição Evaristo)

A voz da minha bisavó ecoou
Criança
Nos porões do navio.
Ecoou lamentos de uma infância perdida.
A voz de minha avó ecoou desobediência
Aos brancos dono de tudo.
A voz da minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo a favela.
A minha voz ainda ecoa
versos perplexos
com rimas de
sangue e fome.
A voz da minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si as vozes mudas
e caladas engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si a fala o ato.
O ontem- o hoje – o agora.
Na voz da minha filha se fará
Ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática a formação de professoras que atuam na Educação Infantil e percebem em suas vivências a construção da sua identidade negra. Elegemos como problemática desta pesquisa: as questões acerca das relações raciais estão presentes na experiência formativa (formacional) de professoras da Educação Infantil? O objetivo geral foi analisar através das narrativas e trajetórias se as questões acerca das relações raciais estão presentes na experiência formativa (formacional) de professoras da Educação Infantil. Os objetivos específicos foram verificar a partir das narrativas das professoras se o tema das questões raciais compareceu em suas histórias de vida e na experiência acadêmica; identificar se o tema das questões raciais incide na prática pedagógica das professoras de educação infantil e analisar o tipo de relação que se constituiu historicamente entre o campo da educação infantil e os estudos sobre relação racial a partir de relatos das professoras. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, em que se utilizou uma metodologia de pesquisa narrativa / autobiográfica, e que teve como dispositivos de coleta de informações a entrevista, o questionário e a observação participante, além da análise documental. Foi verificada, a partir das narrativas das professoras, a ausência de conhecimento em espaços formativos sobre as relações raciais, desde o percurso escolar, vida social, familiar e trajetória formativa destas professoras. Em relação com isso, também não há reflexões sobre a sua prática pedagógica e na relação com as crianças negras. Questões acerca das relações raciais estiveram presentes de forma muito pontual no processo formativo destas professoras da educação infantil.

Palavras-chave: Formação de professoras. Identidade negra. Prática Pedagógica. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research has as its theme the training of teachers who work in Early Childhood Education and perceive in their experiences the construction of their black identity. We chose as problematic of this research: are questions about racial relations present in the formative (training) experience of Early Childhood Education teachers? The general objective was to analyze, through the narratives and trajectories, if the questions about racial relations are present in the formative (training) experience of Early Childhood Education teachers. The specific objectives included to verify, based on the teachers' narratives, whether the theme of racial issues appeared in their life stories and academic experience; identify whether the issue of racial issues affects the pedagogical practice of early childhood education teachers and analyze the type of relationship that was historically formed between the field of early childhood education and studies on racial relations based on the teachers' reports. This is a research with a qualitative approach, in which a methodology was used (narrative, life stories or autobiographical, as you prefer to call it), and which had as data collection devices the interview, the questionnaire and the participant observation, in addition to document analysis. It was verified, from the narratives of the teachers, the absence of racial issues in family discussions and in their formative experiences. Historically, the offer of Early Childhood Education was offered to the poor population as a space for little reflection, nullifying the potential of this field of Education. It was verified, from the narratives of the teachers, the lack of knowledge in training spaces about racial relations, from the school path, social and family life and training path of these teachers. In relation to this, there are also no reflections on their pedagogical practice and on their relationship with black children. Questions about racial relations were present in a very punctual way in the training process of these early childhood education teachers.

Keywords: Teachers’ education. Black identity. Pedagogical practices. Child education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Foto da formatura infantil 12
Figura 2 – Foto do casamento na roça 16
Figura 3 – Foto da visita pedagógica com o professor Jorge França 21
Figura 4 – Foto da colação de grau do curso de Pedagogia 22
Figura 5 – Foto da apresentação na formação MAIS INFÂNCIA 75

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Rotina do CEI Bairro da Paz 49

Tabela 1 - Levantamento dos funcionários(as) do CEI 50

Tabela 2 - Informações sobre as professoras da pesquisa 57

Tabela 3 - Informações sobre as entrevistas 59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEI	Centro de Educação Infantil
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
G4	Grupo 04
ONG	Organização Não Governamental
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 11
1.1 MEMÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO 11
1.2 ITINERÁRIO ESCOLAR 15
1.3 A QUEBRA DO SILÊNCIO: (RE) CONHECENDO AS QUESTÕES RACIAIS 20
1.4 CAMINHOS DO PENSAR..... 23
1.5 ESCOLHAS PROFISSIONAIS..... 25
1.6 QUESTÕES, OBJETIVOS E ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA 29
1.7 INSPIRAÇÕES TEÓRICAS 31

2 TRILHA DA INVESTIGAÇÃO 32
2.1 A OPÇÃO PELA PESQUISA NARRATIVA..... 33
2.2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E DISPOSITIVOS DE PESQUISA....37
2.3 ENCONTRO NO LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO COM AS COLABORADORAS.....38

3 O CONTEXTO EM DIÁLOGO COM A EXPERIÊNCIA: CEI, SANTA CASA DE MISERICÓRDIA E O BAIRRO DA PAZ.....41
3.1 O GRANDE ENCONTRO: A SANTA CASA E O BAIRRO DA PAZ.....42
3.2 AUTOFORMAÇÃO E INQUIETAÇÕES DE UMA EDUCADORA.....52
3.3 ATELIÊ DE MEMÓRIAS.....56
3.4 PROFESSORAS NEGRAS SEM REFERÊNCIAS.....59

4 EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO.....62
4.1 FORMAÇÃO INICIAL E AS QUESTÕES RACIAIS.....64
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS E AS SUAS IMPLICAÇÕES 70

5 MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....75
5.1 A CRIANÇA NEGRA.....82
5.2 CONSTRUÇÃO IDENTIDADE DO SER PROFESSORA 85
5.3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DA PROFESSORA.....90

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 94

REFERÊNCIAS 98

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) 104

APÊNDICE B – Carta de Apresentação..... 105

ANEXO A – Capa do livreto da turma da EJA- Bairro da Paz.....107

ANEXO B - Parecer do Comitê de Ética 108

ANEXO C - Autorização da Instituição para realização da pesquisa 114

ANEXO D.- Convênio da Santa Casa da Bahia com a prefeitura de Salvador.....115

ANEXO E - Meu histórico.....116

1. INTRODUÇÃO

Dou início a este trabalho, que organiza suas questões em torno da vida-formação de professoras negras que atuam na educação infantil, trazendo a discussão acerca das questões raciais e da formação da identidade negra na escola a partir da reflexão empírica das trajetórias de homens e mulheres negros da minha família e a partir da minha própria história. Como mulher, negra e também professora da educação infantil, introduzo os temas desta investigação de maneira dialogada com uma primeira narrativa, aquela que originou a educadora e pesquisadora que aqui se debruça sobre as inquietações que culminaram no desenvolvimento deste trabalho.

1.1 MEMÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO

A minha história se inicia através da referência familiar com respeito, admiração e carinho daquelas pessoas que pavimentaram a minha caminhada. Sou neta de Dona Maria Alice dos Santos (*in memorian*), mulher negra, que não teve a oportunidade de frequentar a escola e nem ser alfabetizada. Ficou viúva ainda com os filhos crianças e por isso precisou morar em palafitas no bairro da Ribeira (localizado na região da Cidade Baixa em Salvador, capital do estado da Bahia). Diante desta situação, durante muitos anos da sua vida precisou lavar roupa “de ganho” (ofício de lavadeira de roupas que buscava e entregava as trouxas em domicílio) para sustentar sozinha os seus três filhos, dentre eles, a minha mãe Tereza (*in memorian)*.

A minha avó dizia que o sonho dela era ir para a escola, saber ler e assinar o seu nome, pois sentia vergonha de ter que mostrar o documento com a sua digital. Ela não teve a oportunidade de frequentar a escola, pois, assumindo a sua posição de autoridade patriarcal, o seu pai dizia que mulher precisava saber cuidar da casa, pois indo para a escola e aprendendo a escrever, ela poderia mandar cartas para homens. Sobre essa negação ao aprendizado escolar, bell

hooks[1] (2017, p.11) apresenta a sua narrativa: “minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar a noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser”, uma história de vida análoga a da minha avó e de muitas mulheres, sobretudo as mulheres negras, nascidas no início do século XX. Entretanto, essa atitude machista e sexista do seu pai (meu bisavô) se configura também, nas marcas de um homem que foi escravizado e não teve os seus direitos garantidos e, desta forma, não sabia oferecer a minha avó o que lhe foi negado.

Ainda que a pesquisa de Amos Wilson (2022), seja localizada numa época e território distinto, é inevitável não apresentar as suas ideias quando Amos (2022, p.105) sintetiza essa situação histórica do pai preto da seguinte forma: “o pai preto reprimido, para preparar seu filho para enfrentar e sobreviver no mundo branco, ‘pré-reprime’ seu filho, como é exigido por aquele mundo. Isso pode ser feito consciente ou inconscientemente pelo pai preto”.

Diante deste fato histórico, alicerçado através das pesquisas relacionadas ao comportamento da pessoa negra, no âmbito da Psicologia do professor Amos Wilson, a minha avó Alice foi impedida de frequentar a escola, “espaço de reinvenção das ideias” como conceitua hooks (2017, p.11), espaço de criação de oportunidades, espaço em que poderia projetar uma vida com possibilidades de ascensão social através da educação para ela e para os seus filhos e netos.

Figura 1 – Foto da formatura infantil

Eu e a minha avó Alice em minha formatura da alfabetização no ano de 1988.
Fonte: Acervo pessoal da Pesquisadora, 2023.

[1] A escrita em minúsculo da bell hooks é a voz de escritora (hooks, 2017, p.65) e o pseudônimo da professora norte americana Glória Jean Watkins.

No bojo da reflexão sobre o acesso à educação deste país para a população negra, apresento em uma dimensão empírica um breve recorte histórico dos meus antepassados, iniciando pelo meu bisavô materno que foi escravizado e não teve acesso à educação formal no final do século XIX, época em que a educação era negada à população negra. A filha dele, minha avó materna (Figura 1), nascida em 1918, também não frequentou a escola e sonhava em assinar o seu próprio nome. Neste contexto histórico, a estrutura racial e social e a visão dos sujeitos negros como instrumentos de trabalho lhes impunha uma dada posição na sociedade, negando-lhes a dimensão educacional enquanto dimensão humana.

> Negros e escravos foram compreendidos como sinônimos. Isso resultou na construção de concepções que reduziram ambos a condições de objeto, ou seja, indivíduos em situação de absoluta dependência, sem nenhuma capacidade de ação dentro da sociedade escravista (FONSECA, 2016, p. 24-25).

Este breve contexto histórico familiar exemplifica a origem de uma estrutura e de uma concepção de educação que se reproduz e reverbera até os dias atuais. Em tal estrutura, a escola acaba por se constituir em um espaço de privilégio racial, social e intelectual, onde o racismo permeia a cultura escolar e as relações, inclusive no nosso sistema de educação pública, tendo graves implicações para o processo de escolarização da pessoa negra e pobre. Diante disso, faz-se necessário relembrar o professor Jerry D´Ávila (2005), que apresenta em seu livro “Diploma de Brancura”, como o processo de eugenia[2] foi disseminado na escola pública por influência de “intelectuais” do período de entreguerra (1917 a 1945) no Brasil.

Seguindo na linha histórica dos meus antepassados negros, chegamos às décadas de 1950 e 1960. Apesar da minha avó Maria Alice não ter tido acesso à educação formal, ela incentivou os seus três filhos/as - Tereza (minha mãe), Izabel (Tia e mãe de criação) e Manuel - a estudarem por meio da educação pública. Naquela época, a educação tecnicista era o modelo promovido para inserção no mercado de trabalho. A minha mãe Tereza fez o curso Técnico em

[2] Prática de “aperfeiçoar” física e mentalmente a raça humana pela manipulação dos traços genéticos, por meio de controles sobre o ato e contexto da procriação (ver Jerry D´Avila, p. 52).

Administração e em Química, mas nunca trabalhou na área de formação, pois, antes disto, aos 14 anos de idade, ela precisou trabalhar como vendedora em uma loja na Baixa dos Sapateiros (bairro situado no Centro Histórico de Salvador) a fim de ajudar nas despesas de casa.

Enquanto a minha mãe Tereza trabalhava em lojas, a filha do meio da minha avó Alice, Izabel (minha mãe de criação e consideração), ajudava-a nas lavagens e passagens de roupas e conseguiu terminar o curso Técnico em Contabilidade, mas trabalhou por pouco tempo na área, porque engravidou e dedicou-se aos filhos, Bruno e Marianna. Já o meu tio Manuel, filho caçula da minha avó Alice, com a morte do seu pai quando ele tinha apenas 11 anos, se viu obrigado a deixar a escola na antiga 5ª série (atual 6º ano do Ensino Fundamental II) e foi trabalhar para ajudar a sua mãe nas despesas. Dessa forma, a história da minha família reproduz uma realidade vivida por muitos sujeitos negros e pobres no Brasil, em que a possibilidade de continuidade dos estudos é anulada pela necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas da família.

Com a minha geração não foi diferente. Nasci no início da década de 1980, quando a educação ainda vivia a ditadura militar. Sou filha única de um casal de hippies, por isso o meu nome é Brisa. Tereza, minha mãe biológica, a mulher mais forte e altruísta que já conheci, ensinou-me que na vida devemos encontrar o equilíbrio entre a gentileza e a sabedoria nas relações com as pessoas e sobretudo a empatia. José Antônio, meu pai, mais conhecido como Jimmy Hendrix da Bahia, que por muitos anos vendeu os seus artesanatos na frente do Mercado Modelo (um mercado de artesanato situado no bairro do Comércio em Salvador), é um homem sensível, de grande coração, que ainda me ensina a valorizar e respeitar a natureza.

A minha mãe Tereza precisou voltar a trabalhar como vendedora de loja após o meu nascimento e só me encontrava a noite quando chegava do trabalho. O meu pai, grande hippie eremita, alegava não poder cuidar de mim sozinho, mas não se permitia ficar um final de semana sem a sua Brisa suave. Por isso, apesar de todo amor deles por mim, não fui criada por meus pais biológicos, e sim, por minha tia Izabel (mãe de criação) e o marido dela, Raimundo. Também os chamo de pai e mãe e sou eternamente grata por todo o amor e cuidado que a mim dedicaram. Bruno e Marianna, seus filhos biológicos, também os

considero como meus irmãos. Todos eles me ensinaram a importância de uma família presente e unida.

Minhas mães Tereza e Izabel sempre me incentivaram a estudar e afirmavam que através dos estudos eu poderia “subir degraus” e ter uma vida melhor. Entendo estas expressões no sentido de *acesso* e recursos e direitos e *oportunidades* de estudo e trabalho que elas não tiveram. Ambas também me ensinaram que eu nunca deveria esquecer de onde eu vim.

Neste sentido, seguindo na reflexão empírica acerca da educação para a população negra, trago a minha jornada pessoal com algumas memórias da vida escolar na primeira infância, tendo as fotos como material e acervo memorial daquela época. Não por acaso, a primeira infância é a fase da Educação Básica com que mais me identifico, com especial interesse pelas pesquisas e trabalhos nesta área, que me trazem brilho aos olhos.

1.2 ITINERÁRIO ESCOLAR

Como a maioria das famílias negras e de baixa renda que fazem parte do meu convívio, a minha família se esforçou para oferecer o melhor e o que tivesse ao alcance deles para os seus filhos e netos. No início da década de 1990, com o salário de vendedora da minha mãe e com as vendas dos artesanatos do meu pai, eles puderam pagar mensalidades para eu estudar em uma pequena escola particular, tradicional e de bairro, até a antiga 4ª série (atual 5º ano do Ensino Fundamental II).

Dessa experiência, pensando o papel social da escola, na construção de uma educação crítica, pude vivenciar ainda com um olhar de criança a dualidade complexa da escola, ora como espaço privilegiado que deve ser responsável por discutir e apresentar a diversidade cultural em um panorama decolonial,[3] ora como espaço que perpetua o racismo por não apresentar em seu currículo a valorização e construção da imagem de pessoas negras.

[3] Uma didática decolonial com foco para o ensino de história: deixar para traz o ensino da história “única” e de narrativa universal, que ignora e invisibiliza sujeitos e experiências, sobretudo fora do eixo europeu, lembrando que o nosso está repleto de histórias de libertação (ver Por uma didática colonial:aproximações teóricas e elementos categorias, pg.1219)

Mediante esta premissa, Isabel Aparecida dos Santos (2001) expõe a importância de abordar temas como identidade racial e diversidade que valorizem e potencializem a criança em suas aprendizagens. Fortalecendo a ideia de pensar a escola como espaço que fomente as culturas, Santos (2001, p.106) afirma que “a escola pode garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente”.

Entretanto, se a escola desvaloriza as características sociais e físicas das crianças que nela estão e evita o diálogo entre as diferenças e semelhanças entre as pessoas, ela valorizará um cenário discriminatório e acabará reforçando estereótipos de padrões de (pseudo) superioridade estética e/ou intelectual, definidos pelas elites hegemônicas da nossa sociedade, que traz de herança de seu processo histórico a dominação de modelos de pensamento embranquecidos e coloniais, e que se refletem na predominância de personagens com padrões da brancura nos produtos culturais.

No antigo primário (1ª até a 4ª série, atual 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I), percebi que quanto mais afetuosa e paciente era a minha professora, mais eu me interessava em aprender e ser como ela. Como a maioria das meninas da escola, eu também tinha um desejo de ser a rainha do milho, mas parecia consensual entre os adultos que, com o meu tom de pele e com a textura do meu cabelo, eu não atenderia aos supostos requisitos para tal personagem de festa junina[4].

Certa vez, quando eu estava na 2ª série (atual 3º ano do Ensino Fundamental II), a professora Vera, mulher negra, sentou-se comigo e com cuidado ela me disse que eu não poderia ser nem a rainha e nem a princesa do milho, mas eu poderia ser a noiva como registrado na Figura 2. Naquele momento, ela parecia entender minha dor e, por isso, me acalentou com uma outra personagem da festa junina que, apesar de não ser o que eu queria, aceitei - e me diverti muito.

Figura 2 – Foto do casamento na roça

[4] A rainha do milho é uma personagem central de festa junina que o seu cabelo deve ser da cor do milho ou a pele clara. A rainha desfila para as pessoas apreciarem a sua beleza durante o evento.

Foto do “casamento na roça” durante festa junina na escola em 1990.
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023.

Sabe-se que a permanência da dominação de padrões de branquitude em detrimento da valorização da diversidade afeta a experiência escolar de meninas e meninos negros, que muitas vezes se percebem apartados ou excluídos de papéis e personagens desejados, em virtude de características do seu corpo. Em seu livro intitulado “Tornar-se negro”, Neusa Souza (2021) explica como estas situações envolvendo o corpo de sujeitos negros podem prejudicar a construção e o fortalecimento da identidade destes sujeitos e configurar traços de violência racista.

> A identidade do sujeito depende, em grande medida, da relação que ele cria com o corpo. A imagem ou o enunciado identificatório que o sujeito tem de si está baseado na experiência de dor, prazer ou desprazer que o corpo obriga-lhe a sentir (SOUZA, 2021, p.30).

Na infância, a criança entra em contato com a construção e percepção da sua identidade através da sua autoimagem, nos espaços onde está inserida, dentre outros marcos que ajudam com que ela identifique quem se é. Nesta fase da vida, a autoestima precisa ser fortalecida. Por isso, é valioso pensar na formação das profissionais que lidam com a primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil.

Ao longo da minha vida, pude presenciar falas, olhares e comportamentos, direcionados ou não, que contribuíram para um olhar colonizado que depreciava a minha imagem corporal, marcando também a percepção de quem se é através da construção da minha identidade.

Aos poucos, fui percebendo na escola que a cor da pele e o tipo, texturas e penteados de cabelo liso de pessoas brancas tinham prioridades nos recontos das histórias, nas peças teatrais, na escolha que o menino fazia para ser seu par nas danças, nas apresentações escolares, nos grupos das amigas e aos poucos fui apreendendo, na pele, a diferença.

Quando a professora demonstra preferências por crianças não negras para interpretar papéis e realizar atividades de destaque, ou até para demonstrar atenção e carinho, estas atitudes não passam despercebidas aos olhos e sentimentos de uma criança negra, e através delas, esta criança passa a perceber as diferenças em sua pele e cabelo de forma negativa.

A percepção negativa das diferenças físicas na infância é também exteriorizada pelas crianças não negras quando reproduzem falas racistas com apelidos pejorativos direcionados ao fenótipo negro; tal atitude muitas vezes ainda é interpretada como brincadeira, configurando o que o escritor Adilson Moreira (2019) conceitua como racismo recreativo[5].

Partindo desta realidade, Munanga (2005) e Cavalleiro (2020), refletem sobre a memória coletiva e latente que a nossa sociedade imprime em ações tendo a cultura e padrão eurocêntricos como modelo, memória também decorrente do modelo de colonização que se baseava na opressão e violência contra o sujeito negro. A permanência dessa memória de menosprezo e opressão na cultura, por meio do racismo, se revela também no âmbito escolar e, muitas vezes, reproduzido ou com a conivência (consciente ou não) de professores e professoras. Munanga (2005) justifica esta situação pela falta de formação necessária para discutir sobre as questões raciais, a que estes profissionais não tiveram acesso.

Estas questões se fazem presentes no cotidiano escolar através das relações entre os profissionais da escola e da forma como é realizada a seleção de conteúdo pela equipe pedagógica, em sua maioria legitimando os fatos históricos – em que a população negra ocupava somente o lugar de pessoas escravizadas – perpetuando o conceito de colonização e ocultando as personalidades negras que contribuíram de diversas formas para resistir a este

[5] Piadas que retratam a negritude como um conjunto de características esteticamente desagradáveis e como sinal de inferioridade moral (MOREIRA, 2019, p.19).

momento perverso da história da humanidade que foi a escravização de pessoas oriundas do continente africano. Outra face se apresenta na escola por meio da metodologia e do currículo escolar, pois a forma como estes assuntos são apresentados no processo de ensino implicam no silenciamento das práticas pedagógicas, revelando para a criança negra como o funcionamento do racismo no espaço escolar.

Amos Wilson (2022) analisa de forma detalhista as diferenças entre o desenvolvimento das crianças negras e o das crianças brancas em localidades dos Estados Unidos da América, investigando o processo de socialização, aprendizagens, aceitação e identificação racial de crianças negras em ambientes majoritariamente brancos, seja na escola ou local de moradia. No ponto de vista de Wilson (2022),

> Assim por meios verbais e não-verbais, por meio de vários outros tipos de reações interpessoais e por meio da percepção de diferenças raciais, culturais e credo, são lançadas as bases para o aprendizado e a prática do preconceito racial na criança em idade pré-escolar, bem como no adulto (WILSON, 2022, p. 110).

No que diz respeito ao papel da escola em relação às diferenças e percepções que as crianças negras notam em seu cotidiano, Eliane Cavalleiro (2020) apresenta relatos em que as professoras se referem às crianças, na presença delas, com apelidos se baseando na cor da pele chamando-as de “moreninha”, “branquinha” e “aquela de cor”. É urgente valorizar a estética e a identidade das crianças negras.

A priori, a escola deveria ser um espaço poderoso de transformação através das ações pedagógicas, apresentando a história de resistência da população negra, a qual produziu e produz cultura, centralizando as narrativas antirracistas e afrocentradas como princípio da construção da democracia, pois as vivências neste espaço podem deixar marcas positivas e negativas sobre a diversidade e a sua riqueza em nossa cultura e em nosso cotidiano.

Portanto, é imprescindível estabelecer compromissos de valorização de quem se é, questionar para as crianças e professoras negras a identificação corporal, ressignificar a história da população negra contada pelos livros didáticos, perceber as suas características físicas e fomentar discussões para novos diálogos sobre a identidade negra. A ausência desta discussão será uma grande lacuna para o fortalecimento da identidade destas crianças.

1.3 A QUEBRA DO SILÊNCIO: (RE) CONHECENDO AS QUESTÕES RACIAIS

Apesar de ser oriunda de uma família negra, a questão racial era um tema pouco discutido em minha casa, pois não foi ensinado aos meus familiares sobre letramento racial[6] e práticas antirracistas em seus processos de escolarização. Cavalleiro (2001) elucida a prática antirracista como recurso para reconhecer a diversidade cultural no cotidiano escolar, com atenção e ação pedagógica em situações de racismo, sofrimento e falta de representatividade dos/as estudantes nesta sociedade que foi construída e projetada para depreciar a nossa imagem de pessoas negras.

> Uma educação anti-racista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso, mas também em prática, as diferenças raciais. É indispensável para a sua realização a criação de condições que possibilitem a convivência ativa entre todos (CAVALLEIRO, 2001, p. 157).

A minha mãe dizia que eu precisava estudar, para não precisar lavar banheiro dos brancos, completava que o estudo era a forma mais respeitável para "pessoas como a gente" se fortalecerem. Este conselho corrobora com a ideia de Souza (2021, p. 45) sobre "a experiência de ser negro numa sociedade branca", que vai tanto da necessidade constante de estratégias de luta e fortalecimento à imposição do atendimento de ideias e modelos de beleza branca. Lembro, neste sentido, que o meu cabelo era sempre bem esticado com vaselina para fazer as tranças e "parecer arrumada". Na adolescência, eu comecei a alisar o cabelo e só parei na vida adulta.

A minha família não teve a oportunidade de se conhecer através do letramento racial e valorizar os seus[7]. Aprendemos através do mecanismo

---

[6] Esse conceito remete à racialização das relações, ou seja, o estabelecimento arbitrário de direitos e lugares hierarquicamente diferentes para brancos e não-brancos que legitima uma pretensa supremacia do branco (https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/ 2017).

[7] No sentido contrário, a minha avó Eunice, de consideração (mãe do meu pai/padrinho Raimundo) aconselhava as netas a limparem a família se casando com homens brancos; portanto, a discussão racial quando acontecia em casa, muitas vezes enveredava para depreciação dos nossos próprios corpos. Por exemplo, falar de forma negativa sobre a textura dos cabelos e largura do nariz, além de associar a nossa cor da pele a cores de elementos como carvão, café com leite e formiga eram situações comuns. Apesar do racismo não ser uma situação moral, que não cabe o "infelizmente isso aconteceu", situações como estas acontecem em casa e em ambientes diversos. A colonização foi eficaz em depreciar tudo e

histórico e constante a sermos subalternos, como definem Silvério e Sousa (2010); aprendemos com a utilização da violência não somente simbólica, mas em práticas passadas para a minha geração, o que fez com que eu me afastasse dessa realidade durante grande parte da minha vida.

No Ensino Médio, estudei no Colégio Estadual Odorico Tavares, localizado no Corredor da Vitória (parte do bairro Vitória, região nobre de Salvador), e finalmente, neste último nível da Educação Básica, eu aprendi sobre os povos negros e indígenas para além da escravização. Com o professor de História Jorge França (Figura 3), tão sensível e tão marcante, homem negro retinto que provocava os estudantes de uma forma admirável.

Figura 3 - Foto da visita pedagógica com o professor Jorge França

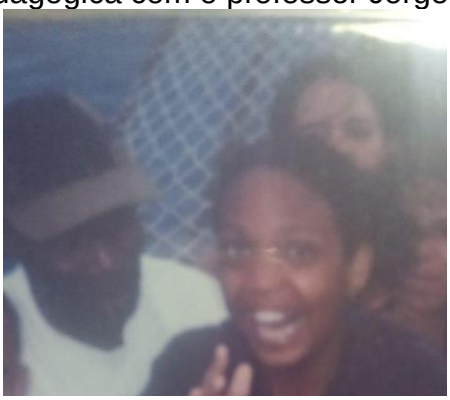


Foto da visita pedagógica com o professor de História, Jorge França, ano 2000. Fonte: Acervo da autora, 2023.

Como membro de toda família pobre, assim que concluí o Ensino Médio, precisei trabalhar para completar a renda da família. Fiz duas entrevistas para trabalhar em lojas no antigo Aeroclube[8], tendo sido rejeitada por questões relacionadas à textura do meu cabelo[9].

Não desisti de cursar o nível superior. Após três anos trabalhando como recepcionista, num espaço de educação, optei em cursar Pedagogia, mas em

todo o movimento apresentado pela população negra (cor, música, cabelo, religião, cultura, culinária...).

[8] O Aeroclube Plaza Show foi um centro comercial de Salvador, localizado na orla da cidade, Mangabeira, entre bairros da Boca do Rio e Jardim Armação. Inaugurado em 1999, seguia o modelo de galeria e foi o primeiro shopping soteropolitano ao ar livre, todavia, entrou em decadência comercial e por processos judiciais.

[9] Em ambas as seleções, me perguntaram se eu alisava o cabelo, eu afirmei que sim. Porém, elas estavam se referindo ao alisamento com chapinha (eu já alisava com química comprada em farmácias). O meu cabelo não foi aceito pois não era o ideal para aquelas lojas e para os/as clientes dela, não se enquadrava no perfil e no padrão.

momento algum cogitei uma universidade pública, pois não poderia deixar de trabalhar para ajudar a minha família nas despesas de casa.

Aos 22 anos fui a primeira pessoa da família a cursar o Ensino Superior, sendo motivo de alegria para os meus pais e estímulo para outros membros da família. Como nesta época (e em toda a minha trajetória de vida e formação), a minha realidade era de estudante e trabalhadora, precisei solicitar subsídio do programa de Fundo de Investimento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)[10] para dar continuidade ao curso de Pedagogia.

Na faculdade, eu percebi a forte presença das ideias de Paulo Freire articuladas no cenário da educação nacional, levando-me a refletir sobre as experiências de vida da minha avó e dos meus familiares. Com isso e com o meu desejo de estimular pessoas a aprenderem com criticidade para o bem coletivo reacendeu-se o meu desejo de ser professora.

Figura 04 - Foto da colação de grau do curso de Pedagogia

Colação de grau do curso de Pedagogia em 2008, com a minha mãe biológica, Tereza (*in memorian*). Fonte: Acervo da autora, 2023.

O curso de pedagogia na Faculdade Olga Mettig trouxe contribuições significativas para a minha formação como pedagoga e o exercício da prática baseada na humanidade. Neste contexto, a busca inquieta em contribuir com a

[10]O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

formação continuada das professoras e oferecer ainda mais qualidade no ensino para as crianças, potencializou-se através de minha participação em cursos, seminários, palestras, assim como no exercício da profissão ao receber estagiária/o/s no retorno à universidade, através do convite para apresentação de relatos da prática, enquanto coordenadora pedagógica na Educação Infantil.

Além de tudo isso, o desejo de participar de grupos de pesquisa me levou a pesquisar grupos que mais se aproximavam com os diálogos entre infâncias e a formação de professora. No início de 2022 eu encontrei e me identifiquei com o grupo de pesquisa FORINLEJA (Infância, Linguagem e EJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Neste grupo, encontrei uma possibilidade formacional, que me levou ao encontro de profissionais e pesquisadores/as implicados/as, responsáveis, engajados/as e com uma sensibilidade social vinculante com as questões que envolvem as infâncias e a formação, o qual se tornou relevante para a minha experiência formativa.

Vale ressaltar que os estudos, bem como as intensas reflexões, ajudaram-me na busca pelo mestrado. Desta forma, esta pesquisa tem origem na crítica aos padrões excludentes na formação inicial das professoras através da restrição de intelectuais negros/as nos currículos, tendo em vista que esta ausência reduz a discussão sobre a identidade e formação racial em nosso país, simplificando práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, demonstrando a necessidade de olhar para a nossa formação, enquanto professoras de crianças negras e não-negras em creches comunitárias.

A minha prática profissional, enquanto coordenadora pedagógica da Educação Infantil da Santa Casa da Bahia, dentro de um território onde a população é majoritariamente negra, despertou o interesse de melhorar a qualidade do serviço, da minha prática, através da educação e formação e professoras. Este contato direto, enxergando-me naquelas crianças, estimulou o meu olhar para as crianças negras, as quais foram inspiradoras para pensar na realização desta pesquisa, além das professoras comprometidas com o trabalho e com o bem-estar das crianças, mas que apresentavam lacunas em sua formação inicial e continuada no que tange as questões raciais, conforme foi percebido nas suas práticas.

1.4 CAMINHOS DO PENSAR

Dialogando com esta ideia da formação inicial de professoras, a professora Verônica Moraes Ferreira, em sua obra *A questão étnico-racial na formação de professores: análise de currículos*, apresenta uma pesquisa densa e rica sobre formação étnico-racial nos currículos das universidades do Estado do Rio de Janeiro, investigando os conhecimentos de professores e estudantes sobre a importância desta temática no curso de Pedagogia.

> A considerar a formação inicial docente como um lugar fundamental para a valorização e problematização das diferenças no espaço escolar partem da hipótese de que os currículos universitários necessitam priorizar a reflexão dos futuros educadores sobre suas identidades, saberes, lugares específicos e sobre como a linguagem pode funcionar como causa do silêncio das minorias, com vistas a compreender as relações entre conhecimento escolar, cultura e linguagem (FERREIRA, 2019, p. 24).

Para a realização desta pesquisa, o pensar teórico se apresentará através das produções de autores/as que fomentem a formação de professores em uma perspectiva histórica, com um olhar sobre o percurso de profissionalização de professores da Educação Infantil, além de elucidar os aspectos sociais que permeiam a jornada destes profissionais. Uma vez que todas as participantes deste estudo são mulheres[11], o estudo apresenta, através dos processos educativos, a jornada que a mulher, enquanto profissional da educação, dispôs para a construção e percepção da sua identidade, através das narrativas orais. Neste trajeto, buscamos ainda compreender se a trajetória de vida das professoras se confunde com a própria formação acadêmica, enquanto professoras da Educação Infantil em sua subjetividade, validando as suas experiências formacionais. Nosso interesse é saber se elas tiveram acesso às produções de autores/as negros/as, professores e professoras negras, dentre outras referências em sua formação pessoal e profissional.

Nesta condição, a pesquisa interage com os campos da formação de professores, questões raciais, identidade, gênero e trajetórias de vida. Na possibilidade de compreender como a formação e trajetória de vida destas professoras negras se revela ou não na prática pedagógica com as crianças pequenas, é fundamental perceber de que forma a história da população negra

[11] Ao longo deste trabalho, versarei sobre as *professoras*, no feminino, considerando que a educação infantil é composta majoritariamente por mulheres e o fato de que foram mulheres todas as entrevistadas desta pesquisa.

tem sido validada e apresentada para as crianças negras, dialogando com a prática pedagógica de forma respeitosa, percebendo a criança negra como potencialidade de um lugar de destaque, respeitando e validando a história do povo negro.

A formação e a construção da identidade racial de professoras da Educação Infantil é um rico e denso campo de pesquisa que apresenta vastas discussões em outros contextos como: a formação identitária e reconhecimento de quem se é através das suas experiências de vida; a formação inicial de professoras, sobretudo para aquelas professoras que cursaram o magistério; a formação acadêmica no que concerne à formação superior e pós-graduação e, neste eixo, a percepção de presença de intelectuais e professores negros; além da formação continuada durante a sua jornada profissional.

1.5 ESCOLHAS PROFISSIONAIS

Quando iniciei as aulas na faculdade, eu estava inundada de sonhos, queria ser a professora que a minha avó não teve. Com essa memória afetiva, a Educação de Jovens de adultos (EJA) me chamou a atenção logo no início do curso de Pedagogia. Ao mesmo tempo, eu queria ser a doce professora Vera, acolhedora e afetuosa, entusiasmando as crianças que passassem por mim; assim como o professor Jorge França, que fez com que os seus estudantes adolescentes tivessem a oportunidade de conhecer a história do Brasil, muito diferente da história contada nos livros didáticos de história. Então eu não poderia esquecer de ser e fazer pela Educação Infantil, fase tão potente para a criança, mas que foi apagada da minha memória.

A minha primeira experiência como estudante de Pedagogia foi como voluntária na Escola Municipal Sóror Joana Angélica, escola pública situada no bairro de Nazaré (região próxima ao Centro Histórico de Salvador). Como a escola ficava próxima à faculdade que eu estudava, minha intenção era oferecer àquela comunidade escolar o que eu estava aprendendo na academia. A direção da escola me deixou como apoio na sala com a professora que trabalhava com as crianças de uma turma de distorção idade-série.

Nos relatos dos/as jovens, eu percebia que continuar os estudos não era uma opção deles e fui entendendo e respeitando as realidades daqueles/as

jovens negros, mas ainda assim buscando produzir estímulo contínuo. A minha inquietação era perceber que, diante de tal situação, a escola não fazia nada para mudar aquela realidade e quando eu dizia os lugares que os estudantes poderiam ocupar através dos estudos, eles riam de mim. Eu lembrava do meu professor Jorge, das provocações, mas infelizmente naquela realidade não surtiu muito efeito. Nesta mesma época, no turno da manhã, me comprometi de ir duas vezes na semana ao Abrigo Dom Pedro II, localizado em Roma (bairro localizado na região da Cidade Baixa em Salvador). Eu era voluntária na atividade de leitura e escrita de alguns idosos/as, apoiando uma professora. Para este momento, eu levava jornal, revistas e gibis e disponibilizava para eles escolherem. Com esse material, eu lia e também ensinava a escrita dos seus nomes. Fiz com eles o que não pude fazer com a minha avó Alice e foi a uma experiência nova e rica para o meu aprendizado.

A Faculdade Olga Mettig na época (2005) era referência no curso de Pedagogia e neste espaço pude ter a certeza que a educação é o campo que desejo trabalhar, me aperfeiçoar, fortalecer colegas e principalmente contribuir de alguma forma para uma sociedade mais igualitária. Neste período, lembrei-me dos questionamentos do meu professor Jorge no ensino médio, em relação à presença de pessoas negras nos mais diversos ambientes. E nesta faculdade particular, foi possível perceber a ausência de professores e professoras negros e negras para um público de discentes em que a maioria era composta de mulheres e negras, além da ausência de discussões raciais nos componentes curriculares do curso de Pedagogia.

Diante desta vivência e de outros espaços de formação de professores que estudei e atuei, reflito a necessidade de uma discussão do currículo do curso de Pedagogia para que haja avanços nas práticas pedagógicas dos professores em oferecer e discutir autores intelectuais negros. É importante fomentar a formação continuada étnico-racial e fortalecer a identidade destas profissionais que, em sua maioria, trabalharão com crianças e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Meu interesse em conhecer e estudar raças e gêneros foi despertado quando, ainda na faculdade, fui trabalhar como professora numa Organização Não Governamental, localizada no bairro 2 de julho (centro antigo de Salvador), destinada somente para meninas negras que estavam inseridas em realidade de

vulnerabilidade social. Após o primeiro ano de formação em Pedagogia, em 2009, quis aprender ainda mais sobre as relações étnico-raciais e me inscrevi para ser aluna especial do Mestrado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), espaço que me apresentou alguns intelectuais negros, ajudou-me a conhecer sobre as questões raciais, (re)conhecer-me e, no lugar de professora, ensinar às meninas da ONG sobre a construção da sua identidade e a sua presença na sociedade.

Nesta condição de estudar e fortalecer a minha identidade negra – na prática, através das relações com as meninas do projeto social; e, na teoria, com as discussões no projeto e no CEAO, com professores e colegas, sobre a contribuição do outro[12] – e, ainda, neste exercício de pertencimento – afinal, as vozes que me despertaram nestes espaços de luta e resistência, fizeram-me (re)conectar com a minha ancestralidade, reconhecendo a minha identidade e história - as discussões com os professores da ONG, as leituras, os estudos, as reflexões do CEAO e a realidade daquelas meninas, das suas famílias, deixaram-me inquieta. Eu me via naquelas histórias, reconhecia naquelas famílias a minha família, e cada vez mais senti a necessidade de fazer o melhor na educação pela comunidade de pessoas negras.

Sempre tive interesse de trabalhar na área da Educação Popular com o desejo de contribuir com a população que mais precisava. No meu trajeto pessoal e profissional, o exercício tem sido ampliar a minha criticidade na ação e no entendimento de situações diversas no âmbito da educação.

Através do livro “Movimentos Sociais e Educação”, uma produção da socióloga paulista Maria da Glória Gohn (2012), tive a oportunidade de conhecer a história dos movimentos sociais em nosso país, muitos dos quais tiveram grande participação do movimento negro nas lutas por direitos diversos como moradia e saúde e pela força da educação popular sob a ótica histórica do movimento comunitário que tinha como objetivo promover a dignidade humana. Promovendo o diálogo entre os fatos históricos, a força dos movimentos sociais, e a minha história de vida, pude compreender em minha vida-formação, construída em diversos espaços, a importância de contribuir através da educação na vida de professoras e crianças negras, na intenção de estimular

[12] hooks (2021) elucida a importância de escutar um ao outro como um exercício de reconhecimento (p. 58).

questionamentos a respeito de práticas e orientações pedagógicas, currículo e intervenções no cotidiano escolar, para além dos muros das escolas. Para além da técnica, como pontua Gohn, me comprometi com a dimensão política do ato de educar.

> Entretanto, a fase da teoria da modernização ocorreu paralelamente aos programas de educação popular. Isto porque a educação era um dos pilares fundamentais daquela teoria, na transição da sociedade arcaica para a moderna. A educação era um instrumento apresentado como técnica, mas que na realidade tinha características políticas (GOHN, 2012, p.52).

Nos projetos sociais, a educação é o instrumento mobilizador para o fortalecimento social, autonomia, congruências de ideias e ações das estudantes perante a nossa sociedade. Atuando nestes espaços de educação, busquei impulso para ser multiplicadora dos saberes teóricos a fim de ampliar as possiblidades de ensinar e contribuir com o aprendizado e desenvolvimento das crianças negras e do fortalecer a identidade das professoras através de estudos e reflexões.

Por fim, ao atuar no Centro de Educação Infantil no Bairro da Paz, o qual apresento mais detalhadamente no capítulo 3 deste trabalho, questionei o meu papel enquanto coordenadora pedagógica, refletindo sobre a minha imagem (corpo), as imagens (corpos) daquelas professoras, das crianças e da maioria das pessoas moradoras daquela comunidade. Vários questionamentos foram surgindo para pensar sobre a (in)formação, sobre os saberes das professoras a respeito da identidade das crianças, mas como a escola, enquanto espaço de interlocuções interculturais e com as demandas da sociedade, tem pensado na formação contínua destas professoras? Como a constância da ausência do saber sobre a sua identidade negra reverbera nas crianças pequenas da Educação Infantil?

Após quase 10 anos, postergando um grande desejo no campo do meu percurso formativo, no ano de 2020, durante o momento pandêmico, participei do processo seletivo para ingressar no mestrado da UNEB e, em 2021, realizei o meu grande sonho de estudar na pós-graduação *stricto sensu*. Esse é que eu considero um grande e firme passo em minha vida profissional e pessoal cria em mim a expectativa de contribuir para a formação de outras colegas da Educação Infantil e, principalmente, ter a possibilidade de oferecer, para as crianças negras, uma educação com representatividade, justa e democrática.

Numa perspectiva da educação popular freiriana, Gadotti (2000) articula seu pensamento da seguinte forma:

> a noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação são apensar alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal (GADOTTI, 2000, p. 06)

Além dos espaços de educação não-formal, como as Organizações Não Governamentais (ONGs), projetos sociais e escolas comunitárias (que muitas vezes têm, para seu funcionamento, utilizado o trabalho voluntário), pode-se afirmar que a escola pública deve e pode ser também um espaço de transformação social, incorporando a comunidade escolar nas práticas sociais do ambiente escolar.

1.6 QUESTÕES, OBJETIVOS E ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

Diante de muitos questionamentos e desejo de fazer algo que possa evidenciar as singularidades da formação de professores, uma pergunta se destacou e traz o **problema** que também é um indicativo potente sobre a importância da pesquisa: *As questões acerca das relações raciais estão presentes na experiência formativa (formacional) de professoras da Educação Infantil?* A trajetória formativa dessas profissionais precisava ser abordada, questionada, refletida e dialogada.

A referida pesquisa, como **objetivo geral**, teve pretensão de *analisar através das narrativas e trajetórias se as questões acerca das relações raciais estão presentes na experiência formativa (formacional) de professoras da Educação Infantil.*

Para isso, precisei seguir alguns passos, enquanto **objetivos específicos**: 1) verificar a partir das narrativas das professoras se o tema das questões raciais compareceu em suas histórias de vida e na experiência acadêmica; 2) identificar se o tema das questões raciais incidiu na prática pedagógica das professoras de educação infantil e 3) analisar o tipo de relação que se constituiu historicamente entre o campo da Educação Infantil e os estudos sobre relação racial a partir dos relatos das professoras.

Em relação à estrutura para o texto da dissertação, espera-se que esta pesquisa faça sentido para os leitores, levando-os a reflexão no que tange ao

valor social e científico de se pesquisar a formação de professoras da Educação Infantil, os impactos e vivências sobre a presença e ausência das questões raciais na relação com crianças pequenas, acima de tudo respeitando a história de vida destas profissionais. Além disso, esta pesquisa irá apresentar conceitos contextualizados com as experiências das professoras.

Nesta primeira seção, introdutória, apresento, de forma entrelaçada à minha história e à história da minha família – parecida com muitos relatos de experiências de professoras (pedagogas) negras, sobretudo, as profissionais que atuam na Educação Infantil – a reflexão sobre como o fator histórico e social da nossa sociedade opressiva atua na jornada de vida de meninas e mulheres negras.

A segunda seção traz a abordagem metodológica da pesquisa, apresentando a epistemologia e os instrumentos da pesquisa, através da trilha de investigação, contando com a fundamentação teórica de Souza (2008) e Josso (2002). Também são apresentados os dispositivos que foram utilizados para a coleta e análise de informações, entrevistas narrativas (embasadas por Bauer e Jovchelovitch (2003), questionários, observação participante e análise documental.

A terceira seção apresenta as principais bases teóricas e conceituais desta pesquisa com discussão teórica no campo da formação de professoras, havendo um diálogo entre dois campos formativos: a formação identitária da professora e a formação profissional construída em seus processos educativos, elucidando o seu contexto social e racial e pensando na formação continuada. No âmbito do contexto, abordamos as especificidades do Centro de Educação Infantil (CEI) do Bairro da Paz, onde é realizada esta investigação.

A quarta seção discorre sobre a construção da identidade da professora da Educação Infantil nas perspectivas de gênero, do social e do histórico, refletindo sobre o lugar desta mulher na sociedade. No que tange à prática pedagógica da primeira infância e a narrativa de si no processo de formação e reflexões sobre as práticas dos professores da Educação Infantil, consultei as produções de Conceição (2014); Nunes (2012); Cavelleiro (2020) e Macedo (2006).

A quinta seção aborda, a partir das narrativas das histórias de vida das professoras colaboradoras desta pesquisa, como a identidade de professora

negra se revela ou não na prática pedagógica com as crianças. Por fim, a sexta seção resume os principais achados desta investigação e aponta demandas a partir do conhecimento construído neste trabalho.

1.7 INSPIRAÇÕES TEÓRICAS

Algumas inspirações teóricas motivaram a leitura e reflexão para esta pesquisa. No campo da formação do educador para amparar a sua trajetória profissional, a sua prática e reflexão crítica, contei com as contribuições de Cerisara (2002), Macedo (2012) e Nóvoa (1992); Como a pesquisa dialogou com a formação da identidade negra das professoras e as implicações em sua formação contínua profissional, as ideias da Lino (2002), Nunes (2012) e Cavalleiro (2020) também subsidiaram a pesquisa, fomentando as perspectivas do cotidiano escolar com crianças negras, fortalecendo nas professoras a valorização das aprendizagens e práticas antirracista.

No que tange a prática pedagógica da primeira infância e narrativa de si no processo de formação e reflexões sobre as práticas dos professores da Educação Infantil, consultei as produções de Conceição (2014), Nunes (2012) e Cavalleiro (2020) que enfatizam e fortalecem a identidade da mulher negra na educação; bem como hooks (2017) e Carneiro (2020) que trazem a reflexão sobre pertencimento e conhecimento de si, através de fatos históricos, sociais e identitários.

Em uma perspectiva da abordagem metodológica da narrativa (auto) biográficas, Souza (2008), Josso (2010) irão fundamentar o percurso metodológico da pesquisa, elucidando importância da escuta sensível e respeitando a jornada de vida na diversidade das pessoas.

A abordagem metodológica das narrativas, tendo como nutrientes da pesquisa as suas experiências de existências construídas através das narrativas e trajetórias de vida das professoras da Educação Infantil. Neste sentido,

> Ao se buscar o recurso às histórias de vida como fonte para a elaboração de estudos sócio-históricos dos processos educacionais, entende-se que são fontes potentes para a consideração dos processos de dotação de sentidos das experiências dos sujeitos (SOUZA, 2008, p.33).

Conhecer as narrativas inéditas (afinal a história de vida de cada uma é singular e individual), de professoras negras, que desempenham vários papéis nessa sociedade, mesmo vivendo num coletivo diverso e heterogêneo, contribui para apresentar e refletir a escola como um espaço privilegiado para práticas educativas, sendo um cenário fértil e profícuo para abordar temas que enfatizem a diversidade e reconheça a sua identidade.

2 TRILHA DA INVESTIGAÇÃO

Será apresentado aqui o caminho metodológico para adequação e realização desta pesquisa como elementos para delinear a centralidade do processo.

A abordagem qualitativa é de grande importância nas pesquisas no campo da educação por considerar, conforme Minayo (2010), valores, crenças, costumes e atitudes para pautar respostas em um cenário que nem sempre é possível quantificar, pois trabalha com o universo de significados, dos motivos e das aspirações.

A opção pela abordagem qualitativa considera o trabalho a partir de uma construção sobre uma realidade em um campo da subjetividade de formação identitária das professoras participantes da pesquisa, uma análise e uma reflexão, construindo interpretações e se transformando no movimento do seu cotidiano e com a narrativa viva e singular de cada professora.

Trata-se, assim, de uma pesquisa biográfica, ancorada nas narrativas das professoras, que utilizou a entrevista narrativa - conforme Jovchelovitch e Bauer (2003) - como um dos dispositivos metodológicos aplicados em campo, possibilitando o contar, o refletir, o viver e o potencializar as histórias das professoras entrevistadas.

> Eu vim do interior para trabalhar em casa de família com 10, 11 anos. Minha mãe não tinha como criar os filhos. Lembro que na 8ª série eu tinha um professor, Carlos Eduardo que falava das canalhices do Dom Pedro I, das mentiras dos portugueses. Ele marcou a minha vida, porque incentivava o todo tempo a gente estudar[13] (ALINE, 46 anos).

[13] Como padrão, a apresentação das falas das entrevistadas será feita usando o nome fictício e em seguida a sua idade atual.

A pesquisa foi realizada com 04 (quatro) professoras que atuam em uma unidade de Educação Infantil vinculada à Santa Casa da Bahia, o Centro de Educação Infantil (CEI) do Bairro da Paz, em Salvador (BA). Esta escolha se deu pela localização do CEI e o contexto deste espaço. As professoras que participaram da pesquisa tinham Educação Superior em Pedagogia e possuíam também especialização com foco na Educação Infantil.

2.1 A OPÇÃO PELA PESQUISA NARRATIVA

O professor Antônio Nóvoa (2014) organiza uma obra literária que reúne alguns intelectuais que se debruçam em estudar esta abordagem metodológica. Coadunando com esta pesquisa, Nóvoa (2014) diz que:

> As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que "ninguém forma ninguém" e que "a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida. (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 153).

Dessa forma, a pesquisa se alinhou aos objetivos desta pesquisa e se materializou no campo através dos dispositivos utilizados para a coleta e análise de informações, que incluíram a observação participante[14], que permitiu mais aproximação das ações que aconteciam no cotidiano escolar, e as entrevistas narrativas com as professoras. O roteiro foi semiestruturado, com o intuito de saber mais sobre o percurso formacional das professoras dentro da abordagem sobre as suas aprendizagens e as experiências no que tange às questões raciais.

> A entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando. No entanto, é preciso que o entrevistador não interfira nas respostas do entrevistado (a), limitando-se a ouvir e gravar a fala dele (a) (OLIVEIRA, 2007, p. 86).

Vale acrescentar que esta pesquisa contou com as análises documentais do projeto político pedagógico, que apresenta a proposta e a identidade da escola, além do plano de aula das professoras envolvidas na

[14] A observação participante, foi fundamental na elaboração de hipóteses no lócus da pesquisa na interação que tive com as professoras, membros da situação investigada.

pesquisa, a fim de analisar a presença ou não da diversidade racial na prática com crianças pequenas.

Para assumir o campo desta compreensão teórica do objeto até a sua abordagem metodológica, utilizei a triangulação das informações (observação, entrevista e roda de conversa, além de analisar alguns documentos da escola, como o Projeto político pedagógico e os planejamentos das professoras. Também foram usadas algumas estratégias metodológicas para descrever o contexto da pesquisa (auto)biográfica, onde cada um narra do seu lugar. A partir deste lugar, é feito o diálogo com o contexto mais amplo em que as relações e dinâmicas sociais, históricas e raciais se estabelecem. Como pontua Delory-Momberger (2016), que enfatiza a sutileza da realidade social para acessar experiências históricas e sociais dos sujeitos tendo em vista a possibilidade de se conectar com as experiências acumuladas que irão imprimir o sentido da sua identidade. Já Passegi (2011) sugere que, através das palavras, há uma construção de uma realidade, formando discurso em experiência. Assim imbuído, esse ateliê de memórias esteve presente em grande parte da pesquisa, ancorado no respeito a história do outro. Também neste sentido, Boaventura (2008, p. 73) afirma que “todo conhecimento é total e local”, neste sentido, o conhecimento das pessoas que estão vivenciando o cotidiano escolar vai se construindo no individual e no coletivo, nos emaranhados das suas experiências, sendo uma forma de se reconhecer, narrando as suas trajetórias.

Em face do cenário atual da Educação Infantil, de pós-pandemia (de acordo com os baixos registros de infectados e nível alto de vacinados) e dialogando com a percepção das questões raciais imbricadas ou não em sua identidade, esta pesquisa se adequa como uma pesquisa exploratória (GIL, 2008) por apresentar ao leitor possibilidades de uma discussão contemporânea para conhecer, através das análises, a importância do percurso formativo e trajetória de vida na identidade do outro, e da ausência ou presença das questões raciais na formação de professoras.

Como base epistemológica desta pesquisa e fundamento para a análise das falas das professoras, a pesquisa adota a hermenêutica de Ricouer (2011), como um condutor metodológico na perspectiva de elucidar os diferentes olhares que estas professoras têm sobre o mundo. Desta forma, a hermenêutica ofertou reflexões profícuas sobre a identidade das participantes, perpassando

sobre a sua prática pedagógica e como essa compreensão de si reverbera com as crianças. A hermenêutica é a base de sustentação para a abordagem aqui proposta, compreendendo as relações humanas através das experiências dessas professoras de Educação Infantil, relatadas por meio do diálogo.

O hábito de escutar as histórias contadas pelas pessoas sempre foi uma prática que contribuiu para aguçar a minha curiosidade e para o meu processo de aprendizagem. A escolha pela escuta da história do outro, neste caso, as professoras de Educação Infantil, narrando as suas experiências de vida, tecendo a trajetória de vida e o percurso formativo delas, guiou o processo de percepção da construção individual de si e da subjetividade da voz narrativa.

A professora negra se constitui através de diferentes vivências no campo da educação que se relaciona com o seu gênero, além do seu contexto social, cultural e familiar, tornando-a uma mulher. Nesse sentido, reconhecemos conhecimentos e emoções através das narrativas orais quando falamos ou contamos algo para outra pessoa. Huberman (2005) compara o entrevistador com o ouvinte e o leitor, pois, a partir da escuta, ele permite ao narrador dar um sentido mais profundo à sua própria trajetória. O autor enfatiza que nas tradições da investigação da pesquisa qualitativa, a tradição da história oral contribuiu para fortalecer a história social e a análise sociológica da profissão de professor.

Diante disso, a escuta foi o principal instrumento. O grande desafio da escuta na pesquisa é ter uma metodologia sólida e ideias organizadas através das escutas das professoras de Educação Infantil.

> Sônia: Brisa eu achei muito interessante... como é que fala? esse trabalho do mestrado? Ah, pesquisa e dissertação né? Eu achei muito interessante eu nunca vi ninguém, é claro que existe, mas para chegar perto de mim com esse tema que você tá fazendo... E desde o primeiro dia que foi nos colocado isso e que você veio apresentar pra gente, foi que me despertou mais ainda o interesse e admiração assim, já admirava você, e as pedagogas, e mas você se interessar por isso. Ninguém nunca me fez estes tipos de perguntas, sobre racismo, preconceito, escola. Quando chega mais perto da gente, a gente se interessa pelo assunto (Sônia, 55 anos).

Na perspectiva de quem se compromete a realizar uma investigação, normalmente, ela está ligada à sua área de atuação profissional que, de alguma forma, apresenta marcas da sua vida social ou pessoal. A pesquisa (auto)biográfica, através dos seus princípios éticos (DELORY-MOMBERGER,

2016) possibilita corroborar, por meio das narrativas, as histórias de vida em questões epistemológicas.

Delory (2016, p.137) ainda amplia olhares sensíveis para a vida do sujeito quando afirma que “as experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais, aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós as vivemos”. A pesquisa (auto)biográfica elucida e valoriza as experiencias humanas, através das narrativas, que legitimam como uma produção epistemológica por produzir conhecimento através das histórias narradas, dentro de um contexto histórico, além de apresentar elementos, como a subjetividade que torna aquela trajetória singular mesmo diferentes sujeitos experienciando as mesmas histórias.

As narrativas possibilitam pensar e refletir a melhoria nas relações e reflexões no ambiente escolar questionando a postura e o currículo eurocêntrico, que, além da reflexão, haja revisão de conceitos no que se refere a formação de identidade negra para crianças pequenas.

O desafio da escuta na pesquisa é ter uma metodologia sólida e ideias organizadas que permitam dialogar com o percurso metodológico e o campo de investigação. Conhecer a trajetória formativa das professoras, através das narrativas, as suas experiências de vida, tecendo a sua trajetória, dialogando com o percurso formativo, traz a reflexão de perceber o seu processo de construção individual e percepção na subjetividade através da voz narrativa desta professora negra que se constitui através de diferentes vivências.

As narrativas estão presentes em nosso cotidiano, como uma ação natural de narrar situações e experiências individuais ou coletivas, de formas variadas, apresentando o conteúdo singular, ímpar do seu percurso de vida, projetando sentimentos e pensamentos subjetivos de quem se propõe a escutar. Entretanto, nesta perspectiva da escuta, Jovchelovitch e Bauer (2003) validam a importância de compreender o lugar do enredo numa concepção dos fatos para elaborar as sequências de uma entrevista narrativa.

A entrevista narrativa, através da capacidade da escuta ativa e responsiva da pesquisadora em conformidade com a pesquisa (auto)biográfica, dispõe do comprometimento de perceber as histórias de vida impressas em um determinado contexto social, político e histórico. Ela tem como responsabilidade integrar no campo de conhecimento (neste caso a educação) pela busca de

reflexão sobre a análise do percurso formacional nas questões raciais de professoras da educação infantil.

Para realizar uma pesquisa consistente e com responsabilidade epistemológica, pautada na linguagem, respeitando os contextos históricos e sociais desta pesquisa, Jovchelovitch e Bauer (2003) orientam práticas e organização da entrevista narrativa, além de conceituar e apresentar elementos, regras e ideias organizadas através das escutas das professoras de Educação Infantil. Desta forma, indicam e validam a entrevista narrativa como referência central a escuta das histórias de pessoas que combinem com os fenômenos supracitados.

As histórias contadas pelas mulheres, professoras que atuam na primeira etapa da educação básica, dialogam com o seu processo formativo que contém marcas em sua identidade pessoal, social e profissional – formação que se relaciona intrinsecamente com a sua identidade. Conceição (2009) respalda a formação com a pesquisa biográfica, elucidando a importância de centralizar o percurso do sujeito da pesquisa, neste caso, as professoras, valorizando e respeitando as suas histórias.

> O trabalho formativo com as histórias de vida toma o sujeito em formação; um sujeito que já é social, e que se constitui nas relações socioculturais que estabelece ao longo da sua vida, e com isso produz saberes, conhece o mundo, e se forma (CONCEIÇÃO, 2009, p.33)

Por conseguinte, as narrativas possibilitam pensar e refletir a melhoria nas relações e reflexões no percurso-trajetória das professoras. Josso (2010, p.42) salienta “a contribuição das narrativas biográficas para a compreensão dos processos de formação, conhecimento e aprendizado.” Desta forma, a escuta do outro se manifesta em conceitos que podem transformar o olhar do pesquisador.

2.2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E DISPOSITIVOS DE PESQUISA

Macedo (2015) esclarece que toda pesquisa em campo envolve paciência, tendo em vista que a dinâmica da vida cotidiana e dos sujeitos envolvidos pode trazer imprevistos ao fluxo da pesquisa.

A qualidade da entrevista narrativa está ancorada nas narrativas do sujeito, criando enredos das suas práticas e experiências imbricadas com as

suas vivências, observando e conhecendo o perfil (auto)biográfico das professoras envolvidas na pesquisa, sem a intenção de rotular ou interferir. A entrevista narrativa possibilita um olhar atento e respeitoso a este sujeito histórico e plural. Segundo Bauer e Jovchelovitch (2003), esta modalidade “tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na entrevista narrativa é chamado de *informante*) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (p. 93), tornando a experiência do informante (neste caso, as professoras) elementar para os objetivos desta investigação.

Com relação à observação participante, foi adotado o diário de campo onde foram registradas, através da escrita, experiências adicionais às narrativas das professoras e situações vivenciadas no lócus da pesquisa.

> (...) foi organizado o diário de campo para assegurar os acordos, as possibilidades dos prazos e a riqueza das memórias da trajetória dos contatos, das experiências, dos contextos, das visitas, das negações e aceites, das parcerias ou não (MACEDO, 2006, p. 85).

Os questionários foram utilizados como fonte complementar de informações escritas e foram analisados de forma triangulada com as entrevistas e os achados da roda de conversa. Este dispositivo é definido por Gil:

> (...) como uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 2008, p. 124).

Assim, os instrumentos utilizados e descritos acima complementaram a visão do objeto de estudo com base nas participações das professoras e foram conduzidos por processos dialógicos.

A análise do conteúdo foi feita com a leitura e reflexão dos teóricos que elucidam sobre a abordagem qualitativa na análise de entrevistas e de outras informações coletadas, e esteve presente nas várias fases da pesquisa até seu final. Ela se dá, nos capítulos a seguir, em diálogo com as produções de pesquisadores e intelectuais que acreditam no fortalecimento de saberes na educação, reverberando na prática no cotidiano da escola e apostando, dessa forma, em uma educação de qualidade.

2.3 ENCONTRO NO LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO COM AS COLABORADORAS

Em detrimento dos crescentes casos de COVID-19 no Estado da Bahia, no dia 16 de março de 2020, o então Governador Rui Costa, regulamenta o Decreto nº 19.529 a suspensão das aulas: *II - as atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, a serem compensadas nos dias reservados para os recessos futuros.* Diante deste cenário pandêmico no mundo, no mês de agosto de 2020 eu e uma parte dos funcionários dos CEIs fomos desligados da instituição. Um dos motivos que postergou o meu desejo de ingressar no mestrado, era a falta tempo, afinal eu trabalhava 44h semanais. Então, sem trabalho, com tempo e vontade de estudar, eu passei na seleção para o mestrado no PPGEDUC-UNEB em 2021.1.

É importante destacar que esta pesquisa iniciou ainda no período em que mundo estava vivendo a pandemia do COVID-19. Apesar do início das aulas no segmento da Educação Infantil, o clima no campo da pesquisa ainda era tenso, afinal, apesar dos profissionais já tivessem tomado as 02 doses de vacina da COVID-19, muitas pessoas ainda estavam morrendo no mundo.[15]

As professoras relatam os desafios vividos nesta pandemia, não somente com a preocupação das suas vidas, dos seus familiares e amigos, mas a tensão do desligamento que afetaria a vida financeira, a situação das crianças que estudavam no CEI, o afastamento social.Com esta situação de incerteza, a saúde mental delas e de pessoas conhecidas foram afetadas, desencadeando a depressão, transtorno de ansiedade e síndrome do pânico.

Quando as aulas estavam suspensas, as professoras narraram que semanalmente professoras e auxiliares dos 06 CEIs postavam vídeos no canal do youtube: Centro de Educação Infantil da Santa Casa da Bahia com conteúdos relacionados aos projetos, mas com o objetivo principal de estabelecer vínculos com as crianças matriculadas nos CEIs e vivendo o isolamento social. No segundo semestre de 2021, as crianças retornam a rotina nos CEIs.

As professoras que colaboraram para esta pesquisa têm graduação em Pedagogia, sendo que 02 (duas) professoras também possuem especialização. Entre as 04 (quatro) professoras entrevistadas, somente uma é moradora do Bairro da Paz. Na pesquisa, elas relatam o seu percurso formacional na escola

[15] Até o final do ano de 2022 o Brasil perdeu 693.853 pessoas para a COVID-19, conforme o site https://www.conass.org.br/painelconasscovid19 . Acesso em 07 de janeiro de 2023. E o Estado da Bahia, neste mesmo site informa 27.507 baianos chegaram a óbito com COVID-19.

desde a infância, na escola regular até a sua vida adulta nas formações. É possível perceber que em suas narrativas não se dissociam a vida formacional e pessoal.

A aproximação com as professoras ocorreu de forma gradual. Após entrar em contato com a instituição Santa Casa da Bahia, através da Gerente da Ação Social, e após ser autorizada pelo Comitê de Ética para ir a campo, conversei com a Coordenadora do CEI que exerce a função de Diretora Administrativa daquele espaço. Apresentei a metodologia da pesquisa e o cronograma, alinhando as datas dos encontros com as professoras.

No dia 13 de abril de 2022, fui ao CEI apresentar o projeto de pesquisa para as professoras, informando os passos metodológicos da pesquisa. Em seguida, apresentei a carta e os termos (Anexo C). Elas aceitaram a proposta, se interessaram pelo tema e pela metodologia da pesquisa e, em seguida, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

Consultei as professoras sobre a criação de um grupo em aplicativo de conversas, para alinhamento da agenda dos encontros e, também, para ser uma forma de comunicação, caso houvesse qualquer imprevisto, e elas autorizaram. As comunicações seguiram harmoniosas no primeiro encontro com as colaboradoras da pesquisa, que disseram que desfrutariam das conversas como uma oportunidade de serem ouvidas e de trocar conhecimentos entre elas, através das histórias narradas.

Entretanto, surgiu um grande desafio no percurso da pesquisa, pois como já ocupei o lugar de coordenadora pedagógica da instituição, percebi que as professoras estavam esperando que os momentos das entrevistas fossem momentos de formação e aprendizagem sobre o tema da minha pesquisa. Este desejo se deu pelo motivo da instituição ainda não ter contratado uma coordenadora pedagógica (profissional também responsável em fomentar momento formativo) e, até aquele momento, ainda não ter ofertado formação continuada e nem momentos de escuta sobre as necessidades das educadoras durante o período pandêmico.

Neste contexto, foi necessário provocar a reflexão, juntamente com as professoras sobre os nossos vínculos, a nossa relação, naquele momento e contexto, enquanto pesquisadora e professoras. Informei que aquele espaço e percurso metodológico poderia gerar uma reflexão através das trocas das

narrativas, mas não seria um momento organizado para formação e elas compreenderam a proposta.

Em 3 de maio, eu realizei a etapa da observação, onde pude perceber a rotina sendo vivenciada pelas crianças. E em 13 de maio de 2022, eu levei o questionário para as professoras responderem. Foi possível perceber que elas trocavam ideias durante a escrita da resposta, uma professora preferiu escrever de lápis para depois passar a limpo de caneta, dizendo que “ali era um documento e precisava ser bem-feito”. Neste dia, uma professora faltou por motivo de doença.

No dia 3 de junho, fizemos uma roda de conversas que foi gravada em vídeo por uma câmera fotográfica. Neste dia, todas as professoras estavam presentes e a discussão foi potente e reflexiva, segundo as coautoras da pesquisa. No mesmo dia, levei o questionário para a professora que esteva ausente na etapa anterior responder.

A entrevista individual com as professoras foi realizada no dia 28 de outubro e não contei com a presença da professora Sônia, que havia sido desligada da instituição. Entrei em contato com ela e sugeri que o nosso encontro fosse pelo Google Meet, mas ela negou por questões pessoais. As perguntas foram então enviadas pelo aplicativo de mensagens instantâneas, o WhatsApp, e ela me respondeu com brevidade.

Levando em consideração que a presente pesquisa tem o envolvimento e a participação de seres humanos, ela possui a anuência do Comitê de Ética com aprovação em parecer, conforme Anexo B.

3 O CONTEXTO EM DIÁLOGO COM A EXPERIÊNCIA: CEI, SANTA CASA DE MISERICÓRDIA E O BAIRRO DA PAZ

Conhecer e dialogar com as professoras e coautoras que participaram desta pesquisa é perceber como as histórias de vidas são individuais e incomparáveis, mas com vivências que se cruzam na interface das lacunas formativas sobre as questões raciais, do ambiente escolar, na formação

acadêmica e continuada. Silva (2001) e Lino (2009) informam que a ausência se dá de acordo com a forma como o nosso país compreende a cultura negra.

Como condutora da pesquisa, busquei ser cuidadosa e respeitosa com e para aquelas mulheres, que estão ocupando um lugar em que já estive, em uma perspectiva profissional e de reconhecimento de si. Dessa forma, busquei um olhar sensível e uma escuta atenta para essa profissional da Educação Infantil como sugere a professora Míghian Ferreira (2012) em sua dissertação:

> Devemos ler com cuidado as análises, que põe parte da "culpa" nas professoras, pelo modo como agem com as crianças em sua turma, à medida que, reduzindo a nossa compreensão dos fenômenos sociais, retira nossa chance de enxergar, de maneira mais complexa, o modo como todas essas relações estão implicadas (FERREIRA, 2012, p.198)

É com este cuidado com estas profissionais que esta pesquisa pretendeu ser realizada, percebendo que a ação de cada uma está imbricada com a sua história de vida em diversos contextos. E é da caracterização do contexto mais específico da investigação, em que estas mulheres movem seu fazer profissional e educativo, que partimos neste capítulo, para em seguida abordar de maneira mais específica as experiências, as narrativas e os processos formacionais e identitários das professoras.

3.1 O GRANDE ENCONTRO: A SANTA CASA E O BAIRRO DA PAZ

O Centro de Educação Infantil lócus deste trabalho está situado no Bairro da Paz, nas margens da Avenida Luís Eduardo Magalhães (Paralela), e é território marcado por lutas em seu processo de ocupação, no início de 1982 (CORREIA, 2005), carregando em sua história a resistência dos primeiros moradores em permanecer naquele espaço.

É imprescindível localizar o Bairro da Paz como matriz de constituição histórica na cidade de Salvador, reconhecendo o seu grande território geográfico. A maioria das pessoas que o ocuparam inicialmente estavam na luta para acesso ao direito à moradia e eram oriundas do interior do Estado da Bahia. Elas tentavam a ocupação da terra para criação e manutenção do Bairro da Paz

(que neste mesmo período foi chamado de Malvinas[16]), travando grandes embates com políticos que não aceitavam o crescimento de um bairro popular às margens da Avenida Paralela.

Esta ocupação de terra, de acordo com Fernandes (2001), é uma ação organizada por grupos de pessoas que, por sobrevivência, tendo em vista a necessidade de ter acesso à moradia, lutam para demarcar terras e construir a sua habitação. Este fenômeno social se tornou mais evidente na década de 1980, com o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e na década de 1990, com o surgimento dos Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST).

A organização destes grupos sociais no início da ocupação no Bairro da Paz, segundo Filho (2019)[17], aconteceu de forma truculenta, com repressão policial à mobilização dos moradores, derrubando barracos e ameaçando com ações violentas, visando evitar o crescimento da comunidade.

> [...] durante muito tempo e até nos dias atuais vemos e ouvimos uma construção midiática que falseia a realidade, desde a informação sobre fatos ocorridos na comunidade, dentre outros, também a respeito das constantes desapropriações de moradias, afetando assim direitos básicos como o da memória, que podemos entender como uma maneira de invisibilizar as pessoas e suas histórias construídas ao longo de muitos anos (FILHO, 2019, p.26-27).

Ao longo da minha estadia na comunidade do Bairro da Paz, como colaboradora da Santa Casa, foi possível perceber, na interação com as famílias das crianças matriculadas nos CEIs, o grande número de jovens e adultos que ainda não sabiam ler e escrever e em seus relatos demonstravam o desejo de aprender a leitura e escrita convencional.

Pensando na realidade destas pessoas, produzi o projeto “Nunca é tarde para aprender” que, no ano de 2018, foi aprovado pela Gestão da Ação Social. Este projeto (ainda vigente no Bairro da Paz) tem como objetivo proporcionar um espaço de educação para os jovens e adultos do Bairro da Paz, com a

[16] Os conflitos iniciais por ocupação fizeram o local ser conhecido como “Invasão das Malvinas”, em referência à Guerra das Malvinas, deflagrada no mesmo ano de surgimento do assentamento (Correio da Bahia.com br/ 2019).

[17] O jornalista e morador do Bairro da Paz, Paulo Filho (2019), conta a história do bairro em sua dissertação no Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O autor elucida a importância de valorizar a memória de luta e resistência do Bairro da Paz, através de um acervo físico (re)contando a história desta comunidade por pessoas que participaram ativamente da sua construção.

possibilidade de direcionar o processo de alfabetização no turno da noite, através da metodologia da Pedagogia de Projetos, e foi construído juntamente com a turma.

O projeto funciona no turno da noite em um espaço da Santa Casa da Bahia: o Programa Avançar[18]. Ao longo do primeiro ano (2018) deste projeto de alfabetização para EJA (Educação de Jovens e Adultos), eu tive a oportunidade de ouvir várias histórias inclusive os relatos de experiências de algumas pessoas que contribuíram para a construção do Bairro da Paz. Na intenção de conservar e respeitar as memórias destas pessoas, o projeto incluiu um livreto em 2018 (cuja capa se encontra no anexo A) com uma produção das memórias narradas dos estudantes da EJA do Programa Avançar sobre as suas histórias de vida.

É necessário salientar que nem todas as pessoas da turma participaram do início da história do Bairro da Paz e, no dia do lançamento deste livreto, foi possível perceber, através das narrativas dos estudantes, que as histórias que foram registradas fomentavam a criação de uma relação de pertencimento entre os moradores novos e antigos. Para entender, por exemplo, o motivo da pomba da paz no meio da praça da rua Nossa Senhora da Misericórdia, retirei do livreto supracitado, a narrativa de resistência do senhor Fábio (nome fictício), de 59 anos, que relembrou que:

> Fábio: Já tenho 34 anos no Bairro da Paz. [...] quem chegou aqui no início foi muito humilhado. A polícia vinha todos os dias derrubar os barracos, o político não queria a gente aqui não. Na praça onde hoje tem a pomba da Paz, antes nós fizemos com tijolo um formato de coração, hoje ele é um pouco torto, mas se você olhar bem, você ver o coração.

Segundo o senhor Fabio, as reuniões com os moradores do Bairro da Paz, no início da sua formação, eram realizadas naquele local, que inicialmente era um ponto de encontro onde eles se organizavam com a intencionalidade de se estruturarem para que nenhum barraco ficasse vazio, caso contrário, seria derrubado pela polícia com ação violenta. Neste local, segundo Fabio, os moradores se articulavam para solicitar energia, água encanada e outros serviços, e estes foram os primeiros passos para a formação deste bairro. Filho

[18] O Programa Avançar funciona desde 2009 como um espaço comunitário que atende gratuitamente crianças, adolescentes, adultos e idosos, oferecendo cursos de qualificação profissional, artes, dança, balé, desenho, informática, música, alfabetização de adultos, atendimento jurídico, social e psicológico (SANTA CASA, 202?).

(2019) ainda descreve as lutas de resistência dos moradores da comunidade em relação a mudança do nome de Malvinas para Bairro da Paz.

Atualmente, essa praça, marcada por momentos de luta e resistências dos primeiros moradores do Bairro da Paz, conta com equipamentos que servem de lazer e interação entre pessoas e com um monumento que reproduz uma pomba da paz branca, simbolizando tais momentos históricos do bairro.

Desta forma, o crescimento urbano do Bairro da Paz se inicia com as construções das casas de taipa e lona e, em seguida, com a construção de creche comunitária, postos de saúde, comércios e escola municipal. Mas a grande demarcação da condição de bairro para os moradores foi a aquisição de uma linha de ônibus dentro do Bairro da Paz, de forma que eles não precisariam mais ir até o bairro de Mussurunga ou para a Avenida Paralela para utilizar o transporte público.

Perante os fatos históricos e sociais, e após a ação contínua de luta por direito à moradia com dignidade, é legitimo o Bairro da Paz hoje ser considerado um território em uma localização privilegiada de Salvador, com fácil acesso à orla marítima da cidade, à avenida Paralela (uma das principais avenidas de circulação), ao aeroporto e ao metrô. Em outra extremidade do bairro, o areal que fica próximo à avenida Orlando Gomes, onde há comércios, escolas e cursos técnicos, aproxima em seu percurso este bairro das praias de Piatã e Itapuã.

Entretanto, nem sempre o Bairro da Paz foi um território de admiração da população soteropolitana, principalmente pela classe dominante que circula pelas grandes construções imobiliárias, condominiais, shoppings, faculdades e aeroporto nas adjacências do bairro.

Além do contexto territorial, é imprescindível saber o quantitativo de pessoas que habitam este bairro e conhecer as informações sobre gênero e como a população desta comunidade se identifica racialmente. Segundo o IBGE (2010), o Bairro da Paz contava com uma população total de 19.407 habitantes, e destes, a maior parte se autodeclarou parda (51,57%) e preta (36,98%), do sexo feminino (51,11%) e na faixa etária de 20 a 49 anos (50,09%). Essa população atualmente é estimada em 55 mil pessoas no Bairro da Paz.

Após esta trilha de conhecimento histórico e social sobre o Bairro da Paz, é necessário apresentar a intenção pelo qual o bairro foi contemplado pela Santa

Casa da Bahia, órgão secular criado em 1549, para realizar as suas atividades e serviços da Ação Social, inicialmente na etapa da Educação Infantil, ampliando, posteriormente, com atividades de promoção social para jovens e adolescentes.

Para compreender este departamento da instituição filantrópica, foi necessário consultar a obra “Ações Sociais da Santa Casa de Misericórdia da Bahia” (SCMBA), do escritor Paulo Segundo da Costa (2001), em que ele apresenta, em seu livro, o itinerário histórico das Ações Sociais da Santa Casa de Misericórdia da Bahia, apresentando contextos sociais e econômicos da instituição, desde a sua partida de Portugal e chegada ao Brasil, em 1549, até a inauguração do Departamento de Ação Social (DAS), no ano de 2001, inicialmente na área da Educação Infantil.

O psicólogo Silva (2016), que realizou a sua pesquisa sobre queixa escolar na Educação Infantil em um dos CEIs da Santa Casa (UFBA), leva-nos a refletir sobre a lógica e intenção da Santa Casa em oferecer os seus serviços no Bairro da Paz: “desde a sua fundação, as Santas Casas têm como referência ações caritativas de cunho cristão que incluem o cuidado com o corpo e espírito dos pobres e desvalidos” (p.46). Com esta justificativa, a Santa Casa, que há séculos oferece o serviço da caridade em diversas áreas como saúde e educação, adere ao Bairro da Paz.

Com essa ideia de caridade e acolhimento às crianças pequenas no Estado da Bahia (COSTA, 2001), no ano de 1734, a roda dos expostos é instituída para receber as crianças enjeitadas. Costa (2001, p.30) caracteriza que “a roda era um aparelho instalado em determinadas entidades assistenciais, a fim de receber anonimamente as crianças enjeitadas e criá-las as suas expensas tendo como base a caridade cristã”.

Refletindo sobre uma vertente histórica de localizar o acolhimento de crianças pobres e a qualidade da educação que eram ofertados para estas crianças, Silva explica que:

> Durante os quase 200 anos que se seguiram entre a instalação da Roda dos Expostos em Salvador, no ano de 1725, e o início do sec. XX, a Santa Casa foi o principal espaço de atenção destinado às crianças pobres na cidade do Salvador. No ano de 1901, inaugurou uma escola mista, com a oferta de ensino primário, destinada ao público externo (meninos e meninas pobres) e com matrícula gratuita. No ano de 1914 (ano de início da Primeira Guerra Mundial), a Santa

> Casa inaugurou a sua primeira creche, também oferecida a crianças pobres em idade pré-escolar (SILVA, 2016, p.46).

Refletindo nesse espaço territorial, após a roda dos expostos ser instituída no Campo da Pólvora, Costa (2001, p. 41) relata que, no ano de 1862, a Pupileira passou a funcionar como internato, localizada na Avenida Joana Angélica, e, em seguida, a primeira creche da Santa Casa, a Creche Juracy Magalhães. Desta forma, a Santa Casa expande a sua intenção de ampliar a caridade com a intenção de desempenhar o seu compromisso com Deus no Bairro da Paz que possuía pouca assistência do Governo.

Saltando para os dias atuais, a professora Elza apresenta em sua narrativa o vestígio de uma prática secular da Santa Casa no que diz respeito aos cuidados para com as crianças mais pobres:

> Elza: Olhe, em relação a identidade das crianças, aqui a escola trabalha mais com a questão assistencialista, é uma opinião minha tá?[..] A gente recebe crianças com certas dificuldades financeiras e aqui a gente entende que aqui é o meio que elas encontram de ter alimentação, as 04 refeições que ela precisa. Sendo assistencialista a gente prima esse cuidado com a criança, mas não deixa de lado a função do desenvolvimento pedagógico deles, a gente trabalha né, o desenvolvimento da escrita, da coordenação motora. O pedagógico não fica de lado não, tem esse cuidado também.

Quando a Santa Casa de Misericórdia da Bahia decidiu realizar os serviços da Ação Social no Bairro da Paz, no ano de 2002, Costa (2001) apresenta que um dos objetivos do então Provedor da época, Álvaro Lemos Filho[19], foi a ampliação das atividades educacionais da SCMBA no Bairro da Paz em um terreno que era um antigo campo de futebol. “A construção de um centro de desenvolvimento social para 300 crianças” (COSTA, 2001, p. 171) sobre a presença e influência da Igreja Católica, vinculada à Congregação Dom Avelar nesta localidade, cedeu três espaços para a Santa Casa realizar a sua atividade no âmbito da Educação Infantil, onde já funcionavam as creches comunitárias.

Em uma passagem do livro, Costa (2001) apresenta o fragmento de uma entrevista em que o então provedor Álvaro Lemos Filho declara sobre a inspiração da ampliação dos números de creches para o Bairro da Paz:

[19] A Santa Casa da Bahia é liderada por um Provedor. O cargo, voluntário e sem remuneração, é ocupado por um Irmão através de votação direta em Assembleia Geral, tendo os outros Irmãos como eleitores. O mandato é de três anos, sendo permitida a reeleição por igual período. O Provedor preside o definitório e a Mesa Administrativa da Instituição, cujo membros também são eleitos por um período de três anos.

> Procuramos então identificar comunidades carentes, situadas na periferia da cidade de Salvador. A primeira escolhida foi a do Bairro da Paz (antiga invasão das Malvinas), habitado por cerca de 35.000 pessoas pobres, com muita carência assistencial (COSTA, 2001, p. 169).

No momento atual, a Ação Social da Santa Casa da Bahia, em convênio com a prefeitura de Salvador, recebeu, no ano de 2022, o valor de R$ 3.213.612,49[20] (acessar esta informação no ANEXO B) para custear parte das despesas dos (06) seis CEIs existentes no bairro. Destes, somente 02 (incluindo o CEI que foi realizada a pesquisa) ainda não passaram por uma mudança em sua estrutura física para tornar o ambiente mais confortável para receber as crianças. Estes espaços foram adaptados com móveis nas salas, materiais necessários para a manipulação dos alimentos na cozinha, chuveiro e escovódromo na área externa a sala de aula para realização de higiene das crianças. No turno da noite ou aos finais de semana, este espaço é utilizado para eventos religiosos da Igreja Católica.

O CEI onde foi realizada a pesquisa é um dos primeiros Centros de Educação Infantil, que até o ano de 2001 eram creches comunitárias mantidas pela Igreja Católica do bairro, que exercia grande influência nesta comunidade. Os espaços cedidos pela Igreja Católica foram adaptados para receberem as crianças entre três e seis anos. Os três primeiros espaços (Coração de Maria, São Geraldo e Cristo Redentor) foram adaptados para receberem as 100 crianças matriculadas durante o dia, pois os lugares cedidos, no turno da noite ou aos finais de semana, sediavam atividades religiosas da Igreja Católica.

O espaço físico do CEI, onde foi realizada a pesquisa, é composto por: quatro salas de aula (do grupo 02 ao 05). Na sala do G02, há um banheiro com chuveiro adaptado para as crianças pequenas, dois banheiros para as crianças utilizarem no espaço externo da sala, um banheiro para adultos, uma sala multiuso, sendo refeitório dos colaboradores, espaço onde as professoras realizam o planejamento semanalmente, além ser utilizada como sala de reunião de equipe, quatro chuveiros onde as crianças tomam banho (com exceção do

[20] Informação disponível no Anexo B. Este valor encontra-se no site da prefeitura de Salvador RELAÇÃO-DAS-INSTITUIÇÕES-2022.1, disponível em: http://educação.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2019/04/.

G02) e as outras crianças utilizam o banheiro da área externa a sala de aula. A área externa, um pouco íngreme, é o local onde as crianças brincam.

É considerável compreender que para a família garantir a vaga do/da seu/sua filho/filha em um dos CEIs da Santa Casa da Bahia, a família precisa comparecer em um dia marcado pela instituição ao CEI da sua preferência. Em alguns espaços, existem famílias que chegam na noite anterior na expectativa de conseguir a vaga. Porém, esta antecipação não garante que a criança será contemplada, pois vai depender de algumas análises das coordenadoras durante as visitas nas residências destas famílias, avaliando a estrutura, renda familiar e vulnerabilidade social.

Normalmente, o espaço escolhido pela família, é o CEI mais próximo da sua residência para facilitar o deslocamento e os combinados entre as mães que trabalham e pagam para outra pessoa buscar o/a/seu/sua/filho/filha. Este é um serviço bem comum entre essas mulheres. Neste dia, as pessoas responsáveis pelas crianças respondem uma ficha de entrevista contendo perguntas socioeconômicas e pessoais sobre a família e criança que está pleiteando a vaga.

Mediante o contexto exposto das origens dos CEIs e sua ligação com a perspectiva assistencial da Santa Casa de Misericórdia, cabe lembrar que Rosemberg (2014) expõe que a discussão a respeito de questões que viabilizem a construção de políticas públicas na Educação Infantil tem sido apresentada desde a década de 1970, quando se intensificaram as críticas ao chamado “atendimento para pobre” na oferta da qualidade da Educação Infantil. As desigualdades sociais afetam ainda mais as crianças menores, principalmente, pela falta de vagas ofertadas.

No momento em que a pesquisa foi realizada, o Centro de Educação Infantil pesquisado possuía a quantidade de 100 crianças matriculadas, 25 crianças em cada turma e frequentando em tempo integral, das 07h30 às 16h30. Para compreender melhor o cotidiano deste espaço escolar, segue abaixo a rotina pedagógica que está presente no PPP (projeto político pedagógico) da instituição e orienta os trabalhos de todos os profissionais dos CEIs do Bairro da Paz:

Quadro 1 – Rotina do CEI Bairro da Paz
07h50 às 08h20: Acolhida / café das crianças 08h20 às 08h30: Higiene 08h30 às 09h40: I Roda / Atividade Pedagógica 09h40 às 10h10: Atividade orientada (cantos diversificados, jogo simbólico, música, movimento) 10h10 às 10h50: Recreio 10h50 às11h00: Higiene 11h00 às 11h40: Almoço 11h40 às 12h00: Escovação 12h00 às 13h30: Descanso 13h30 às 14h00: Higiene / Hora do conto 14h00 às 14h30: Lanche 14h30 às 15h15: II Roda / Atividade Pedagógica 15h15 às 16h00: Banho 16h00 às 16h30: Lanche de saída 16h30 às 17h00: Saída

A última vez que houve alteração no Projeto Político Pedagógico dos CEIs, segundo a coordenadora do espaço, foi no ano de 2016 com a participação coletiva dos funcionários e das famílias. Entretanto, as professoras informaram que após o Decreto n° 33.812[21] de 24 de abril de 2021, em que o prefeito de Salvador, Bruno Reis, comunica o retorno das aulas presenciais das redes públicas e privadas, esta rotina foi adaptada para atender as medidas dos protocolos de segurança visando evitar a contaminação da COVID-19.

Essa adaptação foi referente à redução do tempo da criança no espaço e quantidade de crianças, e a frequência foi organizada por rodízio, por grupos, e por quantidade por turma. Na medida em que as pessoas foram vacinadas e houve a queda no número dos casos da doença, a rotina apresentada no Quadro 1 voltou a ser desempenhada.

[21] No dia 24 de abril de 2021, o prefeito Bruno Reis define o protocolo para o funcionamento das atividades de classe com a presença de alunos das redes pública e privada de ensino no Município de Salvador na forma que indica (SALVADOR, 2021).

Quanto ao quadro de funcionários deste espaço para manter o funcionamento das demandas de um CEI, ele se configura conforme a Tabela 1

Tabela 1 – Levantamento dos funcionários(as) do CEI

Quantidade	Ocupação profissional	Formação
04	Professoras	Graduação em Pedagogia: 04 professoras Especialização: 02 professoras
05	Auxiliares	Ensino Médio completo
02	Manipuladores de cozinha	Ensino Médio completo
01	Nutricionista	Graduação em Nutrição e Mestrado
01	Coordenadora de CEI	Pedagogia e Especialização
01	Auxiliar de serviço geral (ASG)	Ensino Médio completo

FONTE: elaborado pela autora

Com a pandemia e a suspensão das aulas presenciais, a Educação Infantil foi a etapa da Educação Básica mais afetada com tantas ausências para as crianças pequenas: ausência de aula, ausência de afeto, ausência de vínculos, ausência de rotina, ausência de interações com os colegas e com as professoras.

Nesse período pandêmico (2020-2021), os seis Centros de Educação Infantil, composto por 24 professoras e 30 auxiliares de creche, ficaram sem orientação pedagógica, pois as coordenadoras pedagógicas foram desligadas das instituições, paralisando o processo de formação continuada (mensal) e permanente das professoras e auxiliares.

Essa situação se evidenciou no lócus da pesquisa na ocasião da roda de conversa, quando uma professora se desculpou pelo seu atraso para a atividade, alegando que antes da pandemia ela poderia contar com três profissionais na realização e preparação dos alimentos das crianças, mas durante a pandemia uma pessoa foi desligada, gerando atrasos em toda a rotina pedagógica.

Questionei se, com a diminuição no quadro de profissionais, havia mudado a rotina ou diminuído o número de crianças. Ela negou e afirmou que

os 2 (dois) profissionais da cozinha estão sobrecarregados, o que compromete, em alguns momentos, a rotina pedagógica do espaço e reverbera, de alguma forma, nas crianças atendidas.

Neste mesmo dia, a professora do G04 não havia chegado, pois não tinha ninguém para ficar com a sua filha de quase 02 anos de idade para ela ir trabalhar. A professora informou para a coordenadora do CEI que a mulher que "toma conta" da sua filha precisou levar o seu filho na Unidade de Pronto Atendimento (UPA). A auxiliar desta sala, que estava sozinha com 19 crianças, pediu ajuda para a auxiliar da sala ao lado, para pegar o lanche, explicando não poder sair da sala, para não deixar as crianças sozinhas e disse que estava se sentindo cansada.

Com esta situação, fica evidente o lugar dessas duas mulheres trabalhadoras que precisaram abrir mão até um determinado momento para poder ficar com a sua filha e o seu filho, respectivamente. Além das dificuldades causadas pela carência de profissionais, as professoras informaram que, durante o período pandêmico, não participaram de nenhuma formação continuada oferecida pela instituição, sendo obrigadas a pesquisar formações gratuitas e virtuais na área da Educação Infantil.

3.2 AUTOFORMAÇÃO E INQUIETAÇÕES DE UMA EDUCADORA

O contexto aqui apresentado é um contexto conhecido por esta pesquisadora. Atuei como coordenadora pedagógica da Educação Infantil (pré-escola e creche) em dois dos seis Centros de Educação Infantil mantidos pela Santa Casa da Bahia no Bairro da Paz, permanecendo por dez anos (de 2010 até 2020). No espaço do CEI pesquisado, foi possível perceber o interesse da equipe pedagógica em ofertar momentos em que a experiência plena da criança se fizesse vigente, com eventos anuais de exposições das produções das crianças realizadas através dos projetos pedagógicos, experimentações artísticas, orais e de movimentos nas práticas pedagógicas das professoras, nos espaços educativos, intervenções das relações nos recreios e escritas de projeto semestral que são construídos juntamente por mediação pedagógica para as crianças.

Apesar de oferecer um trabalho de qualidade para as crianças desta comunidade, eu sentia falta de uma formação direcionada para a educadora

negra, com embasamento teórico, sobre a sua identidade racial e com um olhar para a maioria das crianças matriculadas e moradoras da comunidade. Assim como em parte da minha infância e adolescência a minha identidade negra foi fragilizada (continuo em constante construção de quem eu sou), percebi a mesma compreensão na identidade racial das professoras deste espaço. E, infelizmente, isso se dava na prática com as crianças quando, por exemplo, em um dado momento, uma professora relata em sala de aula: “eu preferia pentear o cabelo que não fosse me dar tanto trabalho (crespo)”. A professora se colocava na terceira pessoa quando o assunto era identidade racial, era sempre a outra professora negra, a outra que tem o cabelo crespo e a falta de percepção reverberava em sala e, de alguma forma, chegava nas crianças.

Na época, os CEIs realizavam o trabalho de orientar as práticas pedagógicas a partir de grupos de estudos realizados com as outras 02 (duas) coordenadoras pedagógicas e parceiras de trabalho em encontros mensais com todas as professoras dos 06 (seis) CEIs. Contudo, ao focar o olhar nas aprendizagens e desenvolvimento da criança, eu sentia falta nos diálogos e reflexões sobre a sua prática e percepção da sua identidade, da parte das professoras, enquanto mulheres negras (em sua maioria moradora da comunidade) que, por sua vez, também não enxergavam as crianças negras em sua inteireza. Centrar a criança e a sua história no planejamento é entender que quem está no processo de elaboração é a criança, e que a criança negra e a sua cultura é lugar de produção e sentido da sua vida. Para Nilma Lino (2002),

> A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão (LINO, 2002, p.46).

Dialogando com a referência da Lino (2002), o projeto anual e central dos Centros de Educação Infantil, a formação do povo brasileiro, atende a uma compreensão da importância da temática por parte do Centro e incorpora também uma responsabilidade legal, marcada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. O CEI apresentava para as crianças, ao longo do ano letivo, culturas, culinárias e produções artísticas dos três povos de origem da formação brasileira: os indígenas, os europeus e os africanos.

Esta proposta curricular oportunizava às crianças a vivenciar danças, músicas e culinárias de novas culturas em suas ações cotidianas da escola, conhecendo, incluindo e aprendendo, através da diversidade cultural, a importância de respeitarem outras experiências culturais. Essa ação curricular é um dos princípios para propor uma educação antirracista, ampliando o conhecimento de outras culturas, numa perspectiva decolonizadora.

Entretanto, em muitos momentos das discussões sobre a sua identidade negra e percepção da criança negra também como membro da sua etnia, o silêncio das professoras se tornava uma estratégia para evitar o conflito, por falta de formação no campo étnico-racial, dimensão inerente ao que se pensa sobre a sua identidade ou (in)formação a respeito do assunto.

> Para nós, professoras e professores, ampliarmos nossa visão sobre a desigualdade racial na educação, faz-se necessário questionarmos o dia-a-dia nas escolas e, principalmente, o nosso fazer profissional (CAVALLEIRO, 2001, p. 175).

Diante de tais explanações, é fundamental que as educadoras da Educação Infantil e as escolas entendam e pratiquem a educação antirracista como análise do racismo estrutural. Além disso, é importante a necessidade de reconhecer a escola como espaço de formação que deve fomentar contra todo e qualquer tipo de desigualdade em nossa sociedade. Mas sabemos que não é possível oferecer para as crianças um saber que ainda não se tem construído, afinal não fomos educados para sermos antirracistas, portanto, elas precisam participar e entender o tema em questão e, sobretudo, se perceber como parte integrante dessa construção identitária tão complexa e bastante necessária.

Nas formações pedagógicas, em momentos de coordenação e até mesmo em diálogos de cunho informal sobre essa perspectiva, as professoras verbalizavam que muito do que sabiam e faziam nos espaços da escola em relação as questões raciais está ligado, majoritariamente, ao seu aprendizado em formações continuadas e, timidamente, ao que lhe foi ensinado na educação superior, a qual, normalmente, restringia-se as Leis 10.639/03 se a 11.645/06.

> O conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

A educação e a cultura europeia chegaram para serem predominantes quando o Brasil foi colonizado. Após 500 anos, a cultura do opressor continua predominante em nosso país, tendo em vista que a ampliação das discussões raciais, percepção e construção de si podem ser uma alternativa para considerar novos paradigmas de narrativas através das vivências e experiências da comunidade negra.

Refletindo sobre a formação inicial do curso de Pedagogia, que tem a duração média de quatro anos e uma matriz curricular que contém, em média mais de 40 componentes curriculares, a proposta não dará conta da formação profissional, percepção e contribuição para construções identitárias das discentes negras. Nóvoa (1992) traz à luz uma importante reflexão ao afirmar que cada um é responsável por sua formação. Entretanto, o percurso realizado por essas mulheres não possibilitou tanta autonomia e interesse sobre questões raciais.

Até o ano de 2019 (antes da pandemia), eram realizados anualmente 10 (dez) encontros para formação pedagógica com as 28 (vinte e oito) professoras dos 06 (centros) Centros de Educação Infantil. Eu participava desses encontros onde, em muitos momentos, faziam-se necessários estudos, leituras e reflexões sobre ambas as identidades (professor e criança), afinal, é de suma importância perceber-se e perceber o outro como sujeitos históricos e de direitos. Em alguns momentos, na formação com as educadoras, era necessário revisitar as memórias durante a infância dessas professoras - e os seus relatos revelam a falta de percepção da sua identidade negra, seja nas escolas que estudaram ou por suas famílias.

Após essas vivências formativas, eu percebia, na prática, se as discussões foram legitimadas ou não, e a partir daí avaliávamos juntas o que deu certo e o que poderia melhorar. A ação era positiva quando elas percebiam que as crianças, por menores que fossem, estavam atentas quando valorizadas também por sua aparência. Contudo, em muitos momentos de discussões sobre a sua identidade negra e ao perceber a criança também como membro da comunidade negra, o silêncio das professoras era acionado como uma estratégia para evitar o conflito racial ou o aprofundamento em questões que pudessem trazer desconfortos, por falta de formação identitária ou informação a respeito do assunto.

Diante disso, Cavalleiro (2000) nos provoca a pensar e lutar por práticas e metodologias que realizem a inclusão de crianças e de jovens negros na estrutura educacional. A ausência dessa prática na formação de professoras negras, infelizmente, contribuiu para o silenciamento.

É notório que o ato da formação continuada implica na prática dessas profissionais, principalmente em creches comunitárias e em projetos sociais, onde a formação de educadores é um ato de resistência, uma vez que muitos destes espaços trabalham, incansavelmente, para transformar a realidade social de um determinado local. Muitas vezes, os educadores trabalham e moram naquela comunidade, que eles desejam transformar, passando pelo processo de formação, como é o caso das professoras desta pesquisa, em que a maioria é moradora da comunidade de sua atuação profissional.

Portanto, foi no primeiro ano de trabalho, nesta instituição filantrópica, numa ação pedagógica de uma professora, que percebi a importância de pesquisar mais sobre as questões raciais na formação desta profissional, refletindo com sensibilidade juntamente com o coletivo de professoras sobre as suas trajetórias formativas e de vida.

3.3 ATELIÊ DE MEMÓRIAS

Cabe ressaltar que, de maneira geral, as professoras apresentam em suas narrativas e satisfação de trabalhar na etapa da Educação Infantil e no referido CEI, onde foi realizada a pesquisa. Através dos relatos de experiências, no que tange às relações com as colegas e com a comunidade, elas demonstraram desejo de realizar uma prática pedagógica respeitosa com as crianças e com as famílias que são atendidas neste espaço.

No que diz respeito ao deslocamento das professoras das suas casas até o trabalho no CEI, e vice-versa, dentre as 04 (quatro) entrevistadas, somente 01 (uma) é moradora do Bairro da Paz. A professora Aline mora no Bairro da Paz há mais de 20 anos, Sônia e Tânia moram em Salvador, e a professora Elza mora em Lauro de Freitas. As professoras que não moram no Bairro narram sobre a dificuldade de locomoção dos transportes há alguns anos e a melhoria da situação com a chegada do metrô e a estação Bairro da Paz.

Na pesquisa, as professoras relatam sobre os fenômenos educativos que ocorreram em diversos períodos das suas vidas e que foram contextualizando novos elementos de aprendizagens, desde as suas lembranças da infância, na escola regular, até a sua vida adulta nas formações profissionais e nas relações sociais e pessoais, as quais não se dissociam das suas experiências e aprendizados. Baseada nesta realidade, a professora Tânia justifica a sua experiência pessoal na escolha de exercer a profissão na Educação Infantil:

> Tânia: Eu refleti sobre a minha própria realidade quando eu era criança, eu percebi que não tenho nenhuma memória afetiva da minha Educação Infantil e as poucas memórias que eu tenho na verdade são memórias ruins da Educação Infantil então eu resolvi(pausa)..senti a necessidade de me encontrar nas crianças e de fato me resolver, porque a Educação Infantil, o que é importante na Educação Infantil o que me faltou Educação Infantil e o que eu posso oferecer para os meus meninos e meninas na Educação Infantil que a realidade deles seja diferente da minha.

Ao longo dos encontros, as professoras narraram algumas das suas experiências em sua trajetória de vida e perceberam que as suas vivências contribuíram para a construção das relações que elas estabelecem com a profissão, com as crianças e com a sociedade. Desta forma, algumas categorias foram analisadas: a formação docente, identidade, raça e gênero, que dialogaram com os relatos das professoras e com as ideias dos autores que fundamentam tais categorias.

As professoras falaram sobre as situações de racismo que viveram ou presenciaram e como as intervenções foram feitas. A professora Sônia, uma das professoras que participou desta pesquisa, relata que nasceu no Paraná e viveu lá até a adolescência e lembra uma situação de racismo que seu colega sofria na escola:

> Sônia: Eu lembro que se o colega preto fazia alguma besteira, falavam: ah! só podia ser preto ou então diziam assim: preto quando não caga na entrada, ele caga na saída.

Sônia lembra também que, na década de 1970, no Paraná, tratar as pessoas desta maneira, não era considerada uma ação racista, mas como uma brincadeira. Lembra que a pessoa que passava por essa situação acabava rindo também. Desta forma, o racismo se revela na escola construindo conexões onde as diferenças são marcadas também com “brincadeiras” racistas perversas e, como foi relatado pela professora Sônia, sem nenhuma intervenção do/ a professor/a.

No que diz respeito à formação inicial e continuada destas professoras, todas realizaram o curso de Pedagogia, que permite a sua atuação na Educação Infantil. Além disso, a professora Tânia finalizou a sua segunda graduação, o curso de Letras na UNEB, no ano de 2022. A professora Tânia informa que realizou Especialização em Coordenação Pedagógica e a professora Sônia informou que realizou Especialização em Educação Especial.

Entretanto, nem sempre ter o nível superior (Pedagogia ou Normal Superior) foi uma exigência para a pessoa atuar como professora na etapa da Educação Infantil até o ano de 2001. Naquela época, a exigência para exercer a profissão de professora era ter realizado o Ensino Médio ou o curso de Magistério e ser moradora do Bairro da Paz.

O magistério como formação inicial e prioridade para atuar como professor/a até o Ensino Fundamental I deixou de ser um requisito básico de atuação da profissão, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/06 em seu art. 62, estabelece que:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Portanto, somente no ano de 2007, torna-se obrigatório o Ensino Superior para atuação como professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

A partir da sistematização das informações obtidas sobre as colaboradoras da pesquisa, foi construída a Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Sistematização de informações sobre as professoras

Professora	**idade**	**Características étnico- racial**	**Ano de formação**	**Tempo de profissão**	**Cursou Pedagogia em Instituição Pública ou privada**
Sônia	57	Parda	2012	29 anos	Privada

Aline	46	Negra	2017	08 anos	Privada
Elza	34	Parda	2015	06 anos	Privada
Tânia	38	Negra	2015	13 anos	Privada

FONTE: elaborado pela autora

É importante destacar que a Santa Casa da Bahia tem a prática de realizar seleção interna entre os funcionários, possibilitando outras oportunidades de trabalho. Desta forma, a professora Aline foi a única deste grupo de professoras que já foi auxiliar de creche (durante 6 anos) nesta mesma unidade. Ela conta que, após iniciar o curso de Pedagogia, decidiu participar do processo seletivo interno porque uma coordenadora que também havia feito a seleção interna e passado de professora para coordenadora, estimulou que ela tentasse. Ela (a coordenadora) dizia:

> Aline: (a coordenadora disse) "vá Aline, vá que você tem o talento, você só precisa do papel(diploma)", aí eu fui, meti as caras, fui fazer a minha graduação e descobrir que isso realmente era o que eu queria.

Neste sentido para essas educadoras, o diploma apenas atestaria o que ela já sabia fazer na prática. Entretanto, é necessário fortalecer os saberes apreendidos no nível superior elucidando a dialogicidade entre a teoria embasada na reflexão e compreensão do que está sendo feito na prática como melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

3.4 PROFESSORAS NEGRAS SEM REFERÊNCIAS

A seguir, apresento a Tabela 3 com algumas informações das entrevistas realizadas por quatro professoras do CEI. É possível perceber a presença das categorias desta pesquisa, dentro dos blocos de perguntas das entrevistas e questionários.

Tabela 3 – informações sobre as entrevistas

BLOCOS	RESPOSTAS

1. Você teve professores/ professoras negras/ negros em sua trajetória escolar?	Educação Infantil: [22] Sim:00 Não:01 Ensino Fundamental I: Sim:01 Não:03 Ensino Fundamental II: Sim:04 Não:00 Ensino Médio: Sim:04 Não:00
2. De que forma você conheceu a história do povo negro na escola?	Através da escravização dos negros e da Lei Áurea
3. Você teve um componente curricular específico para a discussão da questão racial no curso de Pedagogia? [23]	Sim:0 Não:4
4. Você teve professores negros no nível superior?	Sim:4 Não:0
5. Vocês já sofreram alguma situação de racismo?	Sim:1 Não:3
6. Durante a graduação, você realizou algum curso extracurricular que discutiu as questões raciais?	Sim:2 Não:2
7. Após a graduação você realizou algum curso ou formação continuada que abordasse as questões raciais?	Sim:0 Não:4
8. Você estudou no nível superior, algum intelectual negro?	Sim:0 Não:4
9. As questões acerca das relações raciais estão presentes em sua experiência formativa?	Sim:0 Não:4
10. Você já leu algum livro de um/uma escritor/escritora negro/negra?	Sim:1 Não:3
11. Você acha importante realizar uma formação que discuta as relações raciais?	Sim:4 Não:0
12. Você sabe o que é a prática de uma educação antirracista?	Sim:1 Não:3

[22] Somente uma professora estudou nessa etapa. A professora afirma que não teve professora negra neste período.

[23] As professoras narraram que no componente curricular que abordavam ética e legislação, os professores falaram sobre a Lei 10.639/03. Não tiveram uma disciplina específica para essa discussão.

FONTE: elaborada pela autora

Analisando o percurso de vida, o processo formativo e o território onde esta pesquisa foi realizada, cabe um destaque para perceber a aproximação de algumas categorias e como elas se interseccionam. É importante compreender o conceito de interseccionalidade (BILGE; COLLINS, 2021, p.16). Numa visão ampla, as autoras afirmam que essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social. No Brasil esta ferramenta analítica se consolida com as discussões das feministas negras Lélia Gonzáles e Sueli Carneiro.

A categoria de classe social se apresenta nas realidades das famílias do CEI que por sua vez, só conseguem a vaga, em sua maioria, quando as coordenadoras entendem, avaliando a visita nas casas destas pessoas e analisando a ficha de entrevista que o nível de pobreza destas famílias é um marcador potente para a inserção no CEI.

A categoria gênero se faz presente quando as mulheres procuram este espaço por vários motivos específicos para elas, dentre estes, ter um local seguro para acessar o mercado de trabalho e quando podemos constatar que, neste espaço, a maioria das funcionárias são mulheres. Já a categoria de raça permeia a identificação e processos identitários das coautoras desta pesquisa, bem como a percepção que elas têm a respeito da maioria da população do Bairro da Paz, em especial as colegas de trabalho e as crianças atendidas, serem predominantemente pessoas negras.

Finalizo essa sessão, lamentando a desvalorização e o desprezo da Educação Infantil com a diminuição dos CEIs, da Santa Casa da Bahia de 06(seis) para 05(cinco) unidades, com fechamento do CEI Nossa Senhora da Misericórdia no dia 27 de dezembro de 2022, informando aos familiares através de mensagem pelo aplicativo Whattsap.[24] Neste período as famílias já haviam realizadas as matrículas dos seus filhos e a instituição distribuiu as 100 crianças deste espaço para as outras unidades, chegando até 32 crianças por turma.

A Santa Casa de Misericórdia da Bahia se orgulha em contar em sua história uma preocupação e cuidado com a infância, apresentando inclusive os

[24] A reportagem completa encontra-se no https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/maes-sao-surpreendidas-com-fechamento-de-creche-no-bairro-da-paz-de-uma-hora-para-outra/

CEIs do Bairro da Paz como cartão de visita para os seus parceiros. Entretanto, desde o ano de 2020 (início da pandemia) a qualidade do serviço para esta primeira infância está se desmoronando. Desde as demissões gerando acúmulos de funções, falta de formação pedagógica para as professoras e auxiliares, até o fechamento de um CEI em 2022, superlotando as salas com crianças em que demonstra pouca preocupação com o bem-estar, a qualidade de ensino e aprendizagem destas crianças pretas e pobres do Bairro da paz.

4 EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO

Esta seção apresenta as entrevistas das professoras abordando questões referentes à formação docente, através das narrativas, onde foi possível identificar o percurso formativo das colaboradoras da pesquisa em relação com as aprendizagens sobre a população negra, no nível superior ou em outros espaços formativos, e também em relação com a formação continuada. Buscamos seguir o parâmetro de Ferreira (2012), que sugere sensibilidade e respeito ao analisar as informações do campo, sem julgamento das histórias de vida destas professoras.

> Elza: aqui por exemplo (referindo-se as crianças do CEI) eu me preocupo mais com o aprendizado deles, o desenvolvimento deles e aí a gente vai deixando de lado a questão racial [...]. Na pandemia, eu fiz um curso no AVA.MEC [25] sobre dificuldade de aprendizagem.
>
> Aline: o último (curso) que fiz agora foi educação especial, tem cursos com a duração de 2h. Uma vez fiz sobre TDAH e autismo.

Neste contexto, as professoras reconhecem que não buscam a formação sobre as questões raciais, priorizando a educação especial, com a premissa do desenvolvimento das crianças. Esta preocupação das professoras expressa um discurso escolarizante que irá permear sobre a tensão de um possível fracasso escolar (PATO, 2015) sob a ótica destas professoras.

[25] A Plataforma AVAMEC é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações formativas, como cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio educacional à distância ao processo ensino-aprendizagem.

Refletir sobre o percurso da formação docente de professoras da Educação Infantil é aguçar o olhar para o contexto sócio-histórico da Educação no Brasil, sobretudo na etapa da Educação Infantil no tocante a sua organização e concepção sobre a infância.

É indispensável perceber se as relações raciais estão presentes na formação de professores através das suas narrativas e conhecimentos em relação aos marcadores étnicos (cultura, língua, território) ou se a prática é somente para a utilização de recursos didáticos e pedagógicos em datas históricas, apresentando um fragmento da história dos povos originários.

Partindo da premissa que a formação dos professores implica na insistência de mobilizar a prática docente, refletindo ações e as suas expectativas na melhoria e ou permanência da qualidade do seu serviço oferecido para crianças negras oriundas de famílias pobres, da sua prática de forma pensada e crítica na perspectiva do professor Macedo (2015, p. 744), do "*ator curriculante*, esta intenção em perspectivarmos o professor como um centro intelectual e acionalista dos currículos quais se forma e está envolvido".

Uma vez que para ampliar e ratificar as diversas habilidades da docência, a formação precisa ser compreendida como uma experiência dilatadora e intrínseca na vida dos educadores, faz-se necessário perceber as lacunas em sua formação inicial, saberes que precisam ser apreendidos e exercitados nessa modalidade para a produção de sentido da prática, pois a partir daí as professoras irão se transformar, ressignificando a sua prática e transformando as vidas de crianças em sala de aula e fora dela.

Todas as professoras informaram que durante a formação no nível superior não tiveram acesso a nenhum componente curricular específico que abordasse o tema das relações raciais, mas justificaram que no currículo do curso de Pedagogia tiveram um componente curricular que apresentava as leis que norteiam a Educação Básica. Desta forma, elas conheceram as Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08. Neste momento, elas iniciaram uma discussão a respeito do direito das cotas raciais.

> Elza: Da 5ª até a 8ª série eu não me lembro de ter tido professores negros na escola Pinto de Aguiar e também não falava muito do negro, só da escravidão mesmo. [...] Eu vim me aprofundar mais sobre o negro na faculdade, com a Lei que fala dos negros.

Na expectativa de contribuir para a compreensão do percurso da profissional da Educação Infantil, é necessário conceituar alguns processos formacionais. A formação é um processo movente no que tange as ações que nos levam a refletir os nossos conceitos. E a formação continuada para professoras da Educação Infantil é urgente para ampliação do conhecimento e por consequência irá colaborar para uma sociedade mais justa, humanitária e quem sabe, igualitária.

Afirmando essa ideia, NÓVOA (1992, p.09) afirma que “uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução, é normal que as atenções se virem para a formação contínua”. Normalmente, é na fase da formação inicial que o estudante começa o seu processo de capacitação profissional e cria sentido sobre qual o percurso profissional deseja atuar. E esta trajetória vai se construindo a partir das vivências através das leituras, confrontos de pensamentos ideológicos, inspiração em docentes que se tornarão referências como profissionais, além dos estágios práticos ou remunerados. A identidade deste estudante e profissional vai se concebendo com os aprendizados dentro e fora das salas de aulas da Educação Superior.

4.1 FORMAÇÃO INICIAL E AS QUESTÕES RACIAIS

Para ampliar as possibilidades nesta experiência formativa, Formosinho (2018) sugere que este estudante aprimore o olhar para a criança, para o conceito de escola e educação, na expectativa de reinventar a sua prática a respeito desta formação inicial:

> No âmbito da formação inicial, a formação prática é entendida como a componente da formação profissional cuja finalidade explícita é iniciar os futuros professores no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente fundamentado e comprometido (FORMOSINHO, 2018, p.21).

É através desse compromisso formacional que a FORMOSINHO (2018) sugere uma consonância com uma nova perspectiva de evitar a formação esvaziada e, para isso, compreender o cotidiano, a criança e a família, cuidando das interações múltiplas que ocorrem no contexto da Educação Infantil.

Ainda sobre a importância da itinerância na formação inicial, no livro *A questão étnico-racial na formação de professores*, Verônica Ferreira (2019) discute a formação inicial de estudantes de Pedagogia em um cenário de crítica às ausências desta discussão no que tange às relações raciais, trazendo a evidência desta ausência teórica no currículo desta formação inicial no curso de Pedagogia e como esta lacuna pode refletir na prática de estudantes e futuros professores.

> Ao considerarem a formação inicial docente como um lugar fundamental para a valorização e problematização das diferenças no espaço escolar, partem da hipótese de que os currículos universitários necessitam priorizar a reflexão dos futuros educadores sobre suas identidades, saberes, lugares específicos e sobre como a linguagem pode funcionar por causa do silêncio das minorias, com vistas a compreender as relações entre conhecimento escolar, cultura e linguagem (FERREIRA, 2019, p. 24).

Diante disso, é possível perceber que a formação inicial está intimamente ligada com o campo de pesquisa sobre o currículo e a sua importância para o desenvolvimento e maturação do profissional. Vale lembrar, portanto, sobre a responsabilidade e presença histórica, política e social que devem estar nos currículos do curso de Pedagogia.

Dialogando com essa afirmação, Macedo (2019) solicita que haja nos espaços educacionais um currículo onde a formação do professor se desenvolva elucidando e compromissando-se com uma “educação cidadã”, democratizando saberes históricos e educadores sensíveis e comprometidos com a prática. Transitando ainda por esta itinerância formacional, a formação continuada pode acontecer de forma concomitante com a formação inicial, através de cursos, seminários e palestras que dialoguem com o interesse da área do estudante ou profissional.

Ao analisar as respostas dos docentes, a pesquisa informa que a maioria não teve em sua formação inicial a discussão sobre as relações raciais e os trabalhos pedagógicos sobre as questões raciais e, no espaço escolar, o tema não é articulado com a equipe da escola e normalmente quem apresenta é a pessoa que tem conhecimento sobre a temática. “Muito se tem discutido sobre os processos de formação continuada de professores, porém, pouco se reflete sobre os processos formativos que tenham como objetivo a diversidade étnico-racial” (GOMES; OLIVEIRA; SOUZA, 2010, p.57).

A análise da pesquisa supracitada dialoga bastante com a presente pesquisa, na perspectiva de enfatizar sobre a importância dos temas das questões raciais na educação. E desta forma, verifica que a ausência das discussões raciais em ambientes educacionais e formativos corrobora para a falta de representatividade em planejamentos e projetos, para a anulação da construção identitária da pessoa negra e, consequentemente, para a fragilidade no saber a respeito da história da população negra.

Tal afirmação, nos reporta a ampliar o olhar para as tendências e principais cenários que a Educação no Brasil tem oferecido aos seus educadores, evidenciando a necessidade de potencializar ações de formações e de trazer à baila a discussão refletindo sobre um diálogo significativo dentro das suas implicações reflexivas.

Para tanto, vale elucidar uma reflexão pertinente para o campo da formação do professor, como traz Charlot (2005, p.76), que afirma que *"*a aprendizagem só é possível se for imbuída a partir do desejo (consciente ou inconsciente) se houver envolvimento daquele que aprende". A pessoa precisa aceitar o aprender e, mais que isso, nele se engajar, por isso, ratifico, mais uma vez, a importância da formação continuada a partir da sua identidade enquanto mulher professora negra.

A formação pedagógica das professoras de Educação Infantil no campo das questões raciais é urgente para uma prática consciente, empática e fundamentada na profissionalização pedagógica. Cavalleiro (2020, p. 55) alerta que há "a falta de formação para lidar com questões tão específicas". A falta de formação para as questões raciais poderá evitar a desqualificação da criança negra e, consequentemente, da qualidade do ensino na Educação Infantil.

No ponto de vista da professora Conceição (2009), a formação

> se apresenta como uma voz de acesso às questões do sentido da concepção, que hoje inquieta os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja na gestão de sua própria vida (CONCEIÇÃO, 2009 p.30).

No que se refere às aprendizagens através da formação sobre as questões raciais, a professora Sônia, durante a entrevista, relembrou que realizou este curso porque foi uma indicação da escola que ela trabalhava na época, em função da Lei nº. 10.639/03:

> Sônia: Eu ouvi falar mais sobre as questões dos negros na vida adulta em um curso que fiz na UFBA: gênero e outros temas transversais. Eu fiz antes de fazer faculdade, porque a escola que eu trabalhei exigiu e falavam bastante sobre racismo e a questão do negro.

A professora Tânia, que frequentou alguns espaços formativos de(re) conhecimento da cultura negra e fortalecimento da sua identidade de mulher negra e afirmou ter participado do Movimento Negro no Ensino Médio em uma escola estadual de Salvador e, em seguida, no cursinho pré-vestibular Steve Biko[26], questiona a formação acadêmica da seguinte forma:

> Tânia: Acredito que a formação de professores da Educação Infantil está deixando muito a desejar. Pois não contribui para o fortalecimento da população negra e de alguma forma, acaba contribuindo para o status quo. Eu não tive essa formação na faculdade e eu acredito que eu tenho que buscar muito, muito, muito porque eu considero que não eu estou nem na ponta do iceberg.

Concordando com a fala da professora Tânia, a professora Elza informou sobre a sua busca no período da pandemia e reflete sobre a importância da formação sobre as questões raciais:

> Elza: Pouco ouvi falar em formação sobre as questões raciais. Durante a COVID-19 surgiram vários cursos on-line sobre as dificuldades de aprendizagens das crianças. Então é importante que se pense também sobre a formação referente as questões raciais. [..] eu fiz um curso on-line sobre a literatura negra na Educação Infantil durante a pandemia.

A professora Aline confirmou a fragilidade em sua formação sobre as questões raciais:

> Aline: Tive pouquíssimo acesso a este assunto na faculdade, eu tinha uma professora de Ética na faculdade, que ela falava dessas questões e também de todas as Leis da Educação. Era pouco tempo e ela pedia que a gente estudasse. [...] Aqui na Santa Casa, participei de palestras duas vezes no Espaço Avançar, foi até na formação continuada com vocês (coordenação pedagógica).

As professoras que participaram desta pesquisa perceberam as lacunas em seu processo de formação no nível superior e no percurso da formação continuada sobre as questões raciais, principalmente, como professoras de

[26] O Instituto Cultural Steve Biko foi fundado em 31 de julho de 1992, por iniciativa de professores e estudantes negros e negras que - de forma pioneira - criaram o primeiro curso Pré-Vestibular voltado para negros no Brasil. [...] o nome Instituto Cultural Beneficente Steve Biko, escolhido em homenagem a um dos mais ferrenhos combatentes contra o regime de segregação racial do Apartheid (INSTITUTO CULTURAL STEVE BIKO, 2014). http://www.stevebiko.org.br/sobre-nos

Educação Infantil em um espaço de educação, onde a maioria das crianças e das famílias são negras.

A partir desta constatação refletida, elas chegam à conclusão que, após a formação acadêmica, elas não buscaram espaços, cursos, leitura ou autores que abordem as questões raciais. Mas a professora Tânia afirma*:*

> Tânia: Eu li...eu lembro os livros e às vezes esqueço... Li...deixa eu ver... um livro de Lazaro Ramos. Eu fiz um curso sobre a lei 10.639, estou terminando uma pós-graduação em Coordenação Pedagógica, participo de seminários, que tem no Youtube Aprofundamento em temas relacionados a raça, desigualdade e gênero.

As professoras informaram, durante a pesquisa, que não perceberam a divulgação de formações relacionadas às questões raciais e que quando querem saber mais sobre o tema, elas pesquisam na internet e em outros meios de comunicação. Sobre os seus conhecimentos a respeito das relações raciais, Elza, responde:

> Elza: Defasada, e vou ser sincera, eu não busco saber dessas informações para passar para as minhas crianças. Deveria. mas são tantas outras coisas que a gente coloca na frente né? que o que é mais importante a gente não fala. Da nossa identidade, da nossa etnia, do nosso gênero...eu não falo. aqui por exemplo eu me preocupo mais com o aprendizado deles, o desenvolvimento deles e aí gente vai deixando de lado a questão racial.

Esta narrativa da professora Elza reconhece a necessidade de estudar e pesquisar sobre os temas das questões raciais, porém há uma escala de prioridade no que se refere à necessidade, sob a sua ótica, de formação para qualificar a sua prática, na qual ela dissocia a questão racial com o desenvolvimento da criança.

Analisar a formação de professores como recurso e percurso epistemológico realizado em diversos espaços educativos e formatos de ensino, é ratificar a educação como ciência e que a sua prática produz conhecimento em diversos contextos, construindo e se constituindo nas diversas experiências do sujeito. A formação está imbricada com o processo de aprendizagem no processo formativo, sendo necessário a interlocução entre a teoria e a prática para fomentar compreensões sobre a importância da formação do sujeito.

Nesta circunstância, Sabino (2009) analisa que os saberes adquiridos no percurso formativo favorecem a criação de pensamentos e práticas que vão dar vida à sua identidade profissional. Desta forma, é necessário perceber a escola

como espaço de aprendizado para os docentes em seu cotidiano e questionar de qual tipo de formação falamos, oferecemos e fazemos durante a busca da formação inicial e continuada.

Refletindo sobre a função social de ser professor/professora em nossa sociedade, sobretudo em espaços da Educação Infantil, Freire (1997), em sua produção “Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar”, diferencia a condição de tia e professora no âmbito escolar numa perspectiva da existência das implicações desta profissional e fugindo deste grau de parentesco. O autor convida o leitor a perceber as inúmeras funções do/da professor/professora: a reflexão e ação da sua prática com consciência crítica, além da responsabilidade profissional em nossa sociedade.

Para tecer uma reflexão na perspectiva em que o saudoso Freire (1997, p.58) assegura a premissa de que a educação é um “ato político”, a formação continuada para professoras deve ser considerada um dos maiores princípios para reflexão da prática pedagógica, dialogando com o cotidiano e o contexto do espaço de educação para a construção de uma escola democrática (revisitando documentos pedagógicos da escola e discutindo com a comunidade escolar a partir do ambiente em que está inserida) e, dessa forma, suscitar o pensamento crítico manifestado em ações diárias, dando sentido em suas experiências.

Nessa lógica, é inevitável trazer à baila a situação das professoras que participaram desta pesquisa, pois afirmaram que não lhes foi oferecido um processo de formação continuada pela instituição que trabalham desde o início da pandemia até o primeiro semestre de 2022. Diante de tal ação, a professora Tânia reflete com a colega Elza da seguinte forma:

> Tânia: Eu acredito que aqui, este espaço ainda se baseia muito para o assistencialismo, o carro chefe aqui é o assistencialismo. E pra mim isso não satisfaz as demandas da população. Eu acredito que essas crianças, essas famílias, precisam de muito mais e essa instituição poderia oferecer muito mais do que o assistencialismo acredito que ainda falta muito, muito, muito, muito para este espaço ser um espaço que promova a identidade e uma emancipação.

É nesse contexto ideológico que a professora se aproxima do que Freire (1997) acredita sobre a formação científica das professoras que suscita a uma reflexão, causando certa clareza política. A percepção da Tânia, de que aquele CEI não é um espaço neutro no Bairro da Paz, fomenta nela a indignação de que

falta algo a ser oferecido para aquelas pessoas, além do alimento. A professora demonstra o desejo do que ela nomeia de emancipação para aquele grupo de pessoas. Esta reflexão é algo inerente a sua responsabilidade profissional e social do fazer educacional.

Ao longo desta pesquisa, o termo formacional foi citado em alguns momentos. A utilização deste termo foi para ampliar o repertório e conhecimentos dos educadores, além de apresentar um novo conceito no campo da educação. E por se tratar de um termo que não é de conhecimento de muitas pessoas, vejo a necessidade de conceituar a partir das ideias do professor Roberto Sidney Macedo (UFBA).

Macedo (2019) elucida que distinguir formacional de formação não é fragmentar. O autor afirma que formacional assume a qualificação das mediações através dos diversos dispositivos que temos a favor do trabalho qualificado como: o trabalho docente, tecnologias, políticas públicas e que a formação é a experiência irredutível de quem se aprende. Entretanto, não se pode confundir formação (experiências) com dispositivos formacionais (formato do trabalho).

Nesta lógica, formacional são todas as políticas de qualificação dos dispositivos mediadores a partir da valorização docente e a reflexão de como isso tem ressonância na formação, a qual tem em seu subsídio a aprendizagem

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS E AS SUAS IMPLICAÇÕES

A formação continuada de professores é um campo profícuo, amplo e que apresenta uma variedade de temas que será acolhido pelo profissional a partir do âmbito de atuação. Partindo deste pressuposto, é indicativo refletir se as professoras da Educação Infantil escolhem temas como a formação nas relações raciais para qualidade da sua prática pedagógica ou se esses temas não têm sido ofertados pelos espaços que promovem formação continuada.

Em um capítulo do livro “Educação e Raça”, Gomes, Oliveira e Souza (2010) apresentam o resultado de uma pesquisa realizada em 2010 em 3 (três) escolas de Belo Horizonte, apresentando como questão principal a formação do professor referente a Lei nº 10.639/03.

O percurso formativo das professoras da Educação Infantil é fundamentado no aperfeiçoamento da teoria e centralizado na criança como base fundacional da sua prática. No entendimento de que a nossa formação se dá em vários sentidos (e não somente no acadêmico ou teórico), a trajetória desta profissional traz à baila, através das suas vivências individuais e coletivas em diversos espaços sociais e relatos de experiências, o seu percurso de formação pedagógica e formação identitária.

Amatuzzi (2006, p. 95) nos informa que “a subjetividade é o âmago mais profundo da experiência, e não é possível apenas conhecê-la objetivamente.” Para fomentar a formação destas profissionais da Educação Infantil, alguns autores e autoras fundamentam a ideia apresentada nesta pesquisa:

> A formação de professores/ras tem sido uma preocupação constante do campo da educação. O MEC, a universidade, os centros de formação de professores, as escolas, enfim, todos se preocupam e concordam que é preciso hoje formá-los mais adequadamente tanto em seu percurso inicial quanto em serviço. Mas apenas investir numa melhor formação não é o suficiente (LINO, p.169, 2003).

Além da sua formação inicial e da formação continuada, as professoras aprendem em suas relações pessoais, baseadas em suas ações comunicativas, sobre as questões raciais. Este é um outro campo de grande oportunidade de discussões e fortalecimento identitárias.

> Aline: A minha formação neste tema foi só quando tinha aqui com as coordenadoras, mas eu nunca fiz formação com este tema, percebo que eu preciso saber e buscar mais até para falar com as crianças.

Atualmente as informações nas mídias sociais vem fomentando discussões acerca da temática, sendo um outro dispositivo para conhecimento das questões raciais, desde que utilizadas com discernimento pedagógico. Para ilustrar esse processo, Flecha (1998) afirma que:

> O sistema educativo tradicionalmente utilizou as habilidades acadêmicas de maneira bastante distanciada da aprendizagem dialógica. Toda aprendizagem pode ser desenvolvida de maneira dialógica e comunicativa, tanto se baseada em habilidades acadêmicas como práticas (FLECHA, 1998, p.31).

Dessa forma, é necessário analisar o processo de formação inicial das professoras de Educação Infantil que participaram desta pesquisa, refletindo através das suas memórias sobre o seu percurso acadêmico, as suas experiências de vida, a sua formação continuada e a construção do seu

letramento racial[27], dialogando com a sua imagem e identidade nestes percursos.

Esta construção identitária pode interferir em sua trajetória enquanto mulher e professora da Educação Infantil, além de refletir se essa ação pode ou não repercutir em sua prática na Educação Infantil.

> A formação é compreendida como um processo que possibilita transformar experiências de aprendizagem em conhecimentos que são necessários ao exercício da vida pessoal, profissional, intelectual, emocional do ser humano no contexto social, assim como é experiência cognitiva de transformação – a própria formação (SALES, 2013, p. 78).

As trajetórias formativas das professoras da pesquisa contribuíram ativamente para a sua a construção da profissionalização da atividade docente que não se descola de quem se é e das suas experiências. Como afirma Larrosa (2002, p.25), “a experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Essa é uma grande possibilidade de fomentar nas práticas pedagógicas que o melhor ensino não está nas transmissões de conteúdo e sim na relação que estabelecem com as crianças.

Fazer um percurso das leis que garantem essa formação de professoras da Educação Infantil, no que tange às questões raciais e pesquisar quais foram os tipos de formações que as professoras realizaram em sua caminhada formacional. A formação inicial de professores é “para nós, professoras e professores, ampliarmos nossa visão sobre a desigualdade racial na educação, faz-se necessário questionarmos o dia-a-dia nas escolas e, principalmente, o nosso fazer profissional” (CAVALLEIRO, 2001, p. 175).

A escola sendo um cenário produtor de conhecimentos para crianças e profissionais, precisa investir no desenvolvimento pessoal e profissional dessas professoras com a finalidade de estarem engajadas numa metodologia especializada nas questões raciais.

Após o processo formativo para conhecimento de si, da sua história, contextualizando com os seus familiares e ampliando para a escola e para as

---

[27] O conceito de letramento supõe, portanto, uma dimensão política. Afinal, se não há neutralidade nas práticas de ensino ao decidir o que ensinar e como atuar nesse processo, poderemos nos comprometer com a legitimação ou com a transformação dos nossos currículos, dos livros didáticos e do que constitui e como são organizadas nossas escolas, bibliotecas, museus. www.geledes.org.br/ letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/ acesso em 08/07/22

crianças, é fundamental compreender que quando uma professora não consegue perceber as relações, na medida em que não teve uma formação antirracista[28], ela não poderá mostrar as potencialidades do povo negro nem as suas contribuições nas questões raciais, no cotidiano escolar. Portanto, vale ressaltar que a pauta antirracista não é uma discussão exclusiva do povo negro, e sim de toda a sociedade brasileira.

As professoras informaram no início desta pesquisa que a Santa Casa da Bahia não estava oferecendo formação continuada como era realizado em anos anteriores. Entretanto, no segundo semestre, quando retornei ao CEI, as professoras informaram que a Instituição ofereceu para as professoras o curso mensal do Programa Mais Infância oferecido pelo Governo do Estado da Bahia para as creches comunitárias.

> Tânia: A gente não tem formação não. A formação que a gente tem é a formação de normas da empresa, ensinando como o organizar tempo, como se comportar no ambiente de trabalho. Mas nada voltado para o pedagógico. Eu questionei isso e me falaram que o professor que tem que fazer isso por si em casa ou no sábado uma vez no mês para a formação do MAIS INFÂNCIA, quem quiser. [...] Me falaram que cada um que procure fazer a sua formação, a empresa não tem obrigação de oferecer formação pra ninguém.

Neste discurso da professora, consegui verificar alguns pontos para pensar a formação continuada destas professoras: 1) a instituição até o período das entrevistas, não se organizou para oferecer formação contextualizada com a realidades dos CEIs e pede que a professora procure se qualificar; 2) a formação oferecida pela instituição, abrange de forma genérica as normas da empresa, contrariando que o setor da Ação Social, e mais evidente os CEIs, têm as suas especificidades; 3) Quando a professora questiona sobre o conteúdo da formação genérica e ausência de uma temática inerente, ela apresenta um desejo em estudar, aprender e discutir sobre as realidades da Educação Infantil.

O Mais Infância é uma política pública do Estado da Bahia de grande importância para a contribuição formativa de professoras da Educação Infantil. Este é um projeto idealizado pela ex-primeira-dama do estado da Bahia, Aline

[28] Reconhece a existência do problema racial na sociedade; busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial (CAVALLEIRO, 2001).

Peixoto, vinculado às voluntárias sociais da Bahia[29]. O site do Governo do Estado da Bahia explica que as voluntárias sociais da Bahia convidam as creches comunitárias, oriundas de associações de movimento de mulheres e mães, e de lideranças comunitárias, que, por não terem vagas nas creches oficiais, acabam mobilizando a comunidade com a intenção de oferecer um espaço formacional para as professoras. Os encontros acontecem mensalmente aos sábados e apresentam temas variados da Educação Infantil.

No ano de 2018, a abertura do evento contava com a apresentação de alguma creche comunitária. Neste ano, as voluntárias sociais da Bahia, convidaram a Santa Casa para apresentar para o público a proposta pedagógica dos CEIs localizados no Bairro da Paz e contamos (eu e as outras duas coordenadoras pedagógicas) também a história de forma resumida, como esta instituição secular começou o seu trabalho com as crianças pequenas com fatos historicamente construídos até os dias atuais.

Nesta mesma ocasião, a Prefeitura de Salvador, juntamente com a AVANTE, promoveu a formação mensal para os gestores das creches conveniadas, analisando o material da NOSSA REDE[30] o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (2016), instrumentalizando os coordenadores pedagógicos e diretores para aplicar o referido material em seus espaços e capacitando os professores com a formação continuada.

Ribeiro e Santos (2014) enfatizam que programas de formação continuada para professores de Educação Infantil, como uma ferramenta de políticas públicas para a educação, são um dos pilares fundamentais para uma construção de uma Educação Infantil com qualidade. Nesta pesquisa realizada no ano de 2013, as autoras revelam que mais da metade dos municípios baianos ofertam a formação continuada para a contribuição dos saberes docentes. Com

[29] As Voluntárias Sociais da Bahia são uma sociedade civil de direito privado e sem fins lucrativos, fundada por D. Lavínia Magalhães, esposa do então Governador Juracy Magalhães, em 21 de março de 1960. Voluntárias Sociais tem a peculiaridade de ser sempre presidida pela primeira-dama do Estado, de acordo com o artigo 24° do estatuto da Entidade.

[30] O Nossa Rede é uma ação prevista no programa Combinado que visa melhorar a qualidade da educação pública municipal e tem por objetivos a elaboração das novas diretrizes curriculares da Educação Infantil, que comporta cerca de 20 mil alunos, e do Ensino Fundamental I, que atualmente atende a mais de 81 mil alunos na rede municipal de educação. O processo de criação conta com o apoio de parceiros como a Avante, Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) e a Pracatum (SMED, 2020).

base nessa informação, pesquisei no site da Prefeitura de Salvador e verifiquei que no ano de 2022 o município de Salvador não promoveu formação continuada para as profissionais da Educação Infantil que atuam em creches comunitárias.

Figura 05 - Apresentação dos CEIs da Santa Casa da Bahia para as cursistas no projeto Mais Infância

Fonte: acervo da autora, 2018.

Conforme o artigo 211 da Constituição federal (1988), a etapa da Educação Infantil é de responsabilidade dos municípios. A iniciativa da ex-primeira-dama com o projeto Mais infância amplia a capacitação de professoras e oportuniza um espaço formacional para elas. Entretanto, vale questionar o real motivo do Governo do Estado da Bahia oferecer formação para professores que não compõem os segmentos da sua responsabilidade e sim da responsabilidade da Prefeitura de Salvador. De acordo o artigo 211, § 2º da Constituição Federal, os *Municípios* atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

5 MULHERES E NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vale ressaltar que diante da nossa história, enquanto nação, pode-se considerar dois campos profícuos para pesquisa e que se interseccionam por serem recentes nas discussões no âmbito educacional: Educação Infantil e Relação Étnico-racial. Ambos os temas nos alertam que ainda há muito o que

pesquisar sobre a formação e prática de professores da Educação Infantil[31], bem como sobre as discussões, no que tange as questões raciais no contexto educacional, histórico e social deste país, validando intelectuais como Milton Santos, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Neusa Santos Sousa, dentre outros que apresentavam estas pautas muito antes da promulgação das Leis nº 10.639/03 e 11.045/06[32].

Sob o mesmo ponto de vista, o tema desta pesquisa contribuirá para a educação na contemporaneidade. Silvério e Sousa (2010) validam esta perspectiva:

> A política de discriminação positiva na educação abre a caminho possível para as sociedades contemporâneas aprofundarem variados processos de democratização com inclusão social. Existem vários grupos elegíveis para uma política de discriminação positiva (covid; SOUSA, 2010, p.112).

A nossa história não é tão confortável de ser contada através dos livros didáticos (de forma limitada, apenas como pessoas escravizadas), e a falta de representatividade em histórias infantis, programas de TV, dentre outros espaços negam a diversidade e elementos fundamentais para a construção do pensamento e da sua identidade. Portanto, estando imersos numa sociedade contemporânea em que produzir fenômenos educativos pode contribuir para o entendimento de quem se é, as questões afirmativas e identitárias na sala de aula, através da formação de mulheres negras, podem contribuir para uma educação crítica das identidades, mas que não perca de vista o papel social da escola de agregar e respeitar as diversidades.

Podemos afirmar que os autores e pesquisadores fundamentam e enriquecem as reflexões aqui sugeridas.

> Os esconderijos de nossa condição humana abarcam elementos que corroboram com a nossa prática profissional, com nossa forma de ser no mundo, observando a importância da nossa escrita de si, que viabiliza uma reflexão da nossa práxis, indagando/compreendendo a prática pedagógica (CONCEIÇÃO; MASSENA, 2014, p.03).

Assim, vale a pena não perder de vista que ser profissional não desloca o ser humano da sua identidade. A prática pedagógica da professora está

[31] Essa etapa passou a integrar a Educação Básica há pouco mais de 25 anos através da LDB 9.394/96.

[32] As recentes leis que torna a obrigatoriedade do ensino afro-brasileiro e indígena na educação básica no Brasil.

imbricada com a sua formação pessoal (experiências de vida) e profissional (processo formacional). É possível perceber essa ação pedagógica durante a rotina do CEI com as especificidades da prática na Educação Infantil, tais como: situações didáticas, higiene pessoal, intervenção (ou não) durante um conflito, dentre outras ações presentes no cotidiano do CEI que vão marcando as crianças de inúmeras formas.

A construção de sentidos para uma prática de pertencimento, dialogando com o seu percurso para elucidar essa necessidade atual, Mário Osório Marques (p.115, 2000) explana que “a educação sempre lida com os saberes em que se assenta a vida humana em sociedade” e favorece uma maior compreensão da abundância de modelos no campo da educação. O autor propõe repensar as afirmações e ações pedagógicas, além da construção do conhecimento dentro e fora do cotidiano escolar sob o olhar da sociedade contemporânea.

> É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (CARNEIRO, 2017, p. 2)

O conceito de epistemícidio, no ponto de vista de Carneiro (2005), revela o motivo pelo qual os professores sentem tamanha dificuldade em realizar intervenções sobre racismo. Muitos se limitam em contar a história dos negros africanos apenas como pessoas que foram escravizadas e expor como qualquer manifestação cultural ou ação da comunidade negra é vista de forma pejorativa. Esta é a prova mais lúcida de que a população brasileira foi colonizada também na dimensão cultural.

A falta de oportunidades em ter acesso às leituras e produções dos autores e intelectuais negros, no âmbito acadêmico, é uma prática que reverbera também nos conceitos e saberes que os estudantes têm sobre a sua identidade negra. Souza (2021, p.115) revela que “ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”. Para tal, a construção da identidade negra é uma ação política, ampliando discussões sobre as questões raciais e percebendo, com criticidade, o lugar do negro no contexto nacional.

Dialogando com este pensamento sobre a mudança necessária no currículo escolar e, sobretudo, a forma como a história negra é reproduzida na escola, Cavalleiro (2020), em seu livro ”Do silêncio da escola ao silêncio do lar”, nos traz relatos da sua experiência como pesquisadora, que causa um impacto revoltante, de como o racismo ainda acontece de forma tão perversa, principalmente na Educação Infantil, em que as crianças estão aprendendo não somente com as palavras, músicas e histórias, mas também com os gestos e falta de afeto dos seus professores.

Cavalleiro (2020, p. 46) enfatiza que “as professoras afirmam que, nessa faixa etária, as crianças não percebem diferenças étnicas e, se isso ocorre, não se importam com elas”. Esta afirmação corrobora com a necessidade da formação inicial ou continuada das profissionais da Educação Infantil[33] sobre as relações raciais, sobretudo na primeira infância, para conhecer a história e cultura afro-brasileira, aprender sobre a importância da representatividade para estas crianças em situações didáticas (como histórias que raramente são contempladas), perceber visões de mundo diferentes a partir da sua realidade, partindo do pressuposto que cada criança é única, respeitando a sua individualidade. Dentro do proposto, espera-se que esta profissional não naturalize, e sim, perceba e atue em situações de racismo.

> Talvez, um dos primeiros passos a ser dado pelas educadoras e pelos educadores que aceitam o desafio de pensar os vínculos entre educação e identidade negra seja reconhecer que qualquer intervenção pedagógica a ser feita não pode desconsiderar que, no Brasil, vivemos sob o mito da democracia racial e padecemos de um racismo ambíguo (LINO, 2002, p.42).

Vale ratificar que a professora da Educação Infantil precisa estar inteira nas relações com as crianças negras, escutar e respeitar as suas experiências, valorizar a sua curiosidade e criatividade, reduzindo, assim, a possibilidade de ser uma professora fragmentada em suas ações pedagógicas.

Na entrevista, as professoras iniciaram uma discussão sobre cotas raciais, onde houve uma divisão entre as professoras que eram a favor e as professoras que eram contra as cotas raciais. Durante essa discussão, Sônia desabafa:

[33] Todas as pessoas que trabalham na escola.

> Sônia: Eu acredito que não seja uma fala racista minha, mas até Tânia já me chamou atenção e outras pessoas também. Mas tem pessoas que concordam comigo. Eu não concordo com cotas para negros. Se você tá pedindo uma cota, você tá exigindo, afirmando que você só vai ter direito aquilo se você entrar numa cota. Quando tem que ser igual pra todo mundo, você tá me entendendo? É... Não sei...Às vezes eu tenho receio de expor essa minha fala, por conta de achar que é uma fala racista. Mas eu não aceito, gente. Porque se tem que ser igual pra todo mundo, por que tem que existir a cota? Pra penalizar mais ainda que o negro só vai ter direito a alguma coisa... (Olha pra Tânia e fala) Desculpa, eu não tenho conhecimento de causa, mas a pessoa negra só vai ter direito se tiver a cota? Sendo que a educação é um direito legal para todos, para todos?

A professora Tânia, que já havia dito a respeito da construção da sua identidade no movimento negro na escola e faculdade, informa que a colega precisa conhecer mais sobre a História do Brasil. Em seguida a colega delas, Elza complementa:

> Elza: Eu também penso assim como Sônia[...]. Porque a gente sabe que antigamente os negros não podiam estar em muitos espaços que os brancos. E depois que conseguiram estes direitos, aí surgiu a tal da democracia, não é democracia se você vai ter direito só se tiver cotas, pra ter direito o que é seu de direito. Tânia explicou, eu entendi o lado dela, mas ela também tem que entender o meu lado. Se é pra todo mundo, pra quê cota? Se é um país sem preconceito sem racismo, pra que cotas? Eu te vejo como um ser humano, ela é um ser humano, ela é um ser humano. você é diferente de mim em quê? Então eu também não consigo entender direito para quê existe cotas se um mundo é democrático. Então isso não é democracia pra mim, não é direto de todos. Se precisa passar por uma seleção pra você ter direito, o que é seu de direito, não é direito de todos. [...] Mas existem pessoas que não vamos generalizar, que são acomodadas. E aí precisa deste sistema de cotas, por isso eu bato firme que eu não consigo compreender quando surgiu a democracia que é direito de todos, quando se existe no próximo sistema uma cota? Para que o negro tenha direito de um ensino, precisa passar por uma cota?”

Diante do exposto, é importante refletir como as professoras pensam o processo educativo como forma de emancipação do sujeito, se compreendem que ações afirmativas como as Cotas, podem diminuir por exemplo, a desigualdade social entre pessoas negras e não negras. Ampliando essa reflexão para a nossa sociedade, é urgente fazer uma análise estrutural questionando se as informações e discussões referentes as cotas raciais, alcançam os diversos espaços que vivem a educação em seu cotidiano. Se esta comunidade tem disposição política para discutir, pensar e planejar sobre esta reparação histórica.

No cenário globalizado em que as informações são rápidas e a luta por identidade é mundial, não cabe mais uma educação onde a prática continuará

pautada no eurocentrismo, sem um olhar atento sobre si, afinal, a partir do momento em que as professoras ampliarem os saberes sobre questões raciais, mediante a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.045/06, livros, pesquisas e autores que abordem em suas produções o tema aqui mencionados, tem a possibilidade de redefinirem padrões curriculares, apresentando um outro olhar para a sua história e a história das crianças negras.

Os saberes colonizados transmitidos ao longo da vida escolar do sujeito, vai construindo conceitos e ideias referente a determinados povos que poderá polarizar entre as representações de pessoas que contam a história repleto de poder, vitória, criando e fortalecendo padrão do que é considerado o belo na sociedade, sobre outros povos (além do povo negro, podemos ampliar para os povos indígenas) minimizando ou silenciando as suas histórias, tornando-os referências de fraqueza, pobreza e reforçando em ações discriminatórias, excludente e até mesmo violenta com pessoas que se aproximem fisicamente ou socialmente destas populações supracitadas.

Desta forma, os currículos escolares devem ser ressignificados, reconstruindo novos saberes e tornar-se abertos e críticos para o conhecimento do que, possivelmente não foi apresentado, ou pouco apresentado, em seu percurso de vida. Estudar estas leis, para Silva (2010),

> Para negros significa aprofundar no conhecimento próprio; para os não negros, implica dialogar com visões cada mundo e *ethos* distintos, tão valiosos quanto os de que são originários, a fim de que se venha a construir colaboração, a sociedade justa e democrática que aspiramos (SILVA, 2010, p.44).

Estes saberes, que irão se materializar através dos estudos, sobre as questões raciais irão fazer sentido através do conhecimento da história do povo negro, sendo que a professora negra, de alguma forma, poderá identificar a sua própria história de vida e tornar a prática como ato político. Para Silva (2010), estes saberes sobre as questões raciais exigem interesse e movimentos que questionem paradigmas através de questionamentos e pesquisas.

Mais uma vez, vale perceber como está o cenário educacional em relação à estrutura curricular de instituições da Educação Básica e Educação Superior no que tange o tema em questão e se queremos avanços e igualdade na formação e de que forma precisa agir.

Nesta lógica, é necessário perceber como a formação poderá alertar para a professora negra sobre a sua identidade**.** Para conceituar identidade numa visão das barreiras culturais, Hall (2006) argumenta sobre que o que antes era concebido como unificado, hoje a identidade é fragmentada por influência de outras culturas, surgindo assim novas identidades. Refletindo sobre a construção identitária das pessoas aqui no Brasil, a cultura da branquitude, com referência nos colonizadores europeus, sucumbiram e depreciaram (e ainda depreciam) qualquer elemento que faça referência às culturas negra e indígenas.

Na perspectiva da psicanalista Neusa Santos Souza (2021)[34], esta identidade se constrói com as referências oferecidas, pelos familiares, de como as experiências externas a respeito do seu corpo (imagem) são depreciadas pela sociedade, obrigando-lhes a seguir sempre o padrão da brancura. O desejo por este padrão poderá agir no subjetivo do sujeito em diversos contextos da sua vida. Como por exemplo, no ideal de beleza, de força, mudança na aparência para obedecer ao padrão da branquitude, escolha de parceiros ou parceiras.

> Saber-se ser negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas submetida a exigências compelida a expectativas alienadas. Mas é também, sobretudo, a experiencia de comprometer-se a resgatar a sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 2021, p 46).

Pensando no ambiente educacional em que pessoas adultas e profissionais estão mediando e contribuindo para o desenvolvimento de crianças, Cavalleiro (2020, p. 19) complementa que “[...] a identidade é um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito”. É importante perceber como estão formando estes pequenos cidadãos na esperança de ter na prática uma educação democrática na perspectiva de atender à maior parte da população deste Estado, a população negra.

Tecendo a trajetória formativa destas professoras, diante dos relatos de experiências delas, faz-se necessário questionar sobre as ausências que estas profissionais tiveram em sua formação inicial. A análise de currículos é um campo importante para esta discussão e tema de estudo da professora Ferreira (2019), que realizou uma pesquisa em algumas universidades públicas do Rio

[34] No livro “Tornar-se Negro”, a autora apresenta o resultado da sua pesquisa com alguns relatos de pessoas negras que estavam em processo de ascensão social e tinham as marcas do racismo em suas experiências.

de Janeiro cujo “intuito foi procurar compreender de que forma essas instituições se relacionam com as prescrições curriculares para o curso de Pedagogia quanto a abordagem étnico-racial no currículo” (FERREIRA, 2019, p. 61).

Dialogando com esta situação real no ambiente acadêmico de nosso país, Franco e Ferreira (2017) relatam a dificuldade de professores e estudantes abordarem os temas das questões raciais no cotidiano escolar. Franco e Ferreira (2017, p. 257) afirmam que “uma vez que a própria Universidade não vem cumprindo plenamente o seu papel na formação inicial e continuada dos mesmos, como aponta a Resolução n° 1 (BRASIL, 2004, art. 1):

> A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.
> § 1° As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004, art. 1 *apud* FRANCO; FERREIRA, 2017, p. 257).

Com base na resolução apresentada e na escuta das narrativas das professoras no que se refere à ausência de um componente curricular e discussões ancorada nas relações raciais no Ensino Superior, revisitei o meu histórico da faculdade (2005-2008) para ter certeza que também não tive acesso a um componente curricular. A resolução supracitada foi instituída em 2004 e no ano seguinte eu ingressei na faculdade particular. De fato, não consta em meu histórico nenhum componente curricular com abordagem das questões raciais.

Desta forma, o conhecimento acerca da legislação e das trajetórias formativas das professoras da pesquisa contribuíram ativamente para a sua a construção da profissionalização da atividade docente que não se descola de quem se é e das suas experiências pessoais e profissionais. Ainda neste sentido, Ferreira (2019) apresenta que o conhecimento sobre as relações raciais constituiu num conhecimento importante em sua formação inicial e vai conduzir a um modelo de pensamento e prática docente.

5.1 A CRIANÇA NEGRA

Analisando que a presença de professoras é composta majoritariamente por mulheres negras nos CEIs do Bairro da Paz e que não tiveram acesso em sua formação inicial sobre as questões raciais, é de suma importância estabelecer um campo formacional que questione o que se apresenta para a população das crianças negras na intenção de ampliar discussões sobre as práticas pedagógicas e reconhecer sua identidade e, por consequência, a das crianças pequenas.

Autores como Cavalleiro (2020), Wilson (2022) e Nunes (2012) revelam em suas produções que as infâncias negras são marcadas pelas desigualdades de raça, gênero e classe social. A educação Infantil é uma das etapas mais importantes da educação para a criança negra, pois, nesta fase as marcas psíquicas e subjetivas são deixadas nas crianças por motivos diversos. É preciso compreender e enxergar a criança negra como sujeito de direitos, que estão inseridos em grupos econômicos e raciais diversos. Deste modo, o ambiente escolar através das imagens em suas paredes, histórias contadas e principalmente com professoras pesquisadoras, que se coloquem na condição de escutar e enxergar a criança negra como sujeito histórico, valorizando as suas potencialidades.

Elucidando esta especificidade de ser criança, “a criança aqui é compreendida como um cidadão que tem o direito de saber e aprender saberes que o adulto já sabe, bem como deve ser respeitada no seu irredutível e criativo processo formativo” (CONCEIÇÃO; MACEDO, 2018 p. 125). Esta criança manifesta curiosidades, saberes, quereres, tendo o seu contexto cultural como principal referência para as suas expressões.

Neste sentido, Friedmann (2013) conceitua a criança a partir de contexto antropológico, histórico, territorial e sociais apresentando diferentes comportamento em uma mesma situação. “As crianças constituem grupos ou ‘territórios’ com suas estruturas e os seus modelos de comportamentos particulares, seus gêneros de vida, com os seus direitos, culturas, rituais, linguagens” (FRIEDMAN, 2013, p.26).

> Aline: Há muitos anos atrás no natal uma menina ganhou uma boneca pretinha, ela chorou muito, jogou no chão, dizendo que a boneca era preta e suja. Todo mundo conversou, falou as características delas,

> das famílias [...], mas a boneca ela não aceitava. Quando a mãe chegou, a coordenadora conversou, a mãe disse que ela ia ter que aceitar aquela boneca e que ela nunca tinha tido uma boneca preta.

Para ampliar a reflexão sobre ser criança, vale atribuir que as crianças negras têm em suas experiências de vida a marca da diferença, exclusão e racismo. Cavalleiro (2020) analisou as diferenças de afeto, olhar sensível, cuidados, estímulo a fortalecimento da autoestima, atenção, entre crianças brancas e negras da Educação Infantil por professoras e funcionários. Se destaca a presença do racismo, a reprodução do racismo e do silêncio por parte da escola e das famílias. É dentro da escola que a criança vai construindo a sua identidade, a partir das experiências que ela vivencia com colegas e com professoras que possam perceber e fortalecer a sua identidade.

Ainda nesta contribuição de conhecer a criança negra no Brasil, Ferreira (2016) nos provoca ao questionar no título do seu artigo: "*Cadê as crianças negras que estão aqui: o racismo(não) comeu*." Nele, ela enfatiza a necessidade de conhecer historicamente o lugar desta criança negra em nosso país, respeitar as potencialidades desta criança, perceber e atuar em situações de racismo vividas por crianças negras no cotidiano escolar "sem esquecer que as crianças negras estão presentes, *em cor e corpo*, não apenas pelo que lhes faltam ou por aquilo que sofrem" (FERREIRA, 2016, p. 386).

Nesse processo, é importante validar mais uma vez a importância de conhecer esta criança negra inserida no ambiente escolar através de formação com o objetivo de conhecer os contextos históricos e sociais do que é ser criança negra inserida em sua maioria em creches municipais e comunitárias, espaços de educação que mais acolhem crianças de baixa renda.

> Aline: Ano passado uma menina queria alisar o cabelo porque a mãe sempre fazia o mesmo penteado de trancinhas soltas e ficava a semana toda. Teve um dia que eu fiz um penteado diferente, coloquei um laço e ela se olhou no espelho e disse: eu estou linda, minha pró! Eu sugeri que a mãe usasse outros penteados porque ela queria mudança.

Situando esta criança negra em nossa sociedade, faz-se necessário ressaltar a discussão que nos remete à Lei 10.639/03[35].

> §1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros

[35] As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que regulamentam o ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" na educação básica do Brasil é hoje o principal instrumento de luta contra o racismo dentro do campo educacional.

> no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

A desigualdade racial em nosso país é histórica e, no âmbito da educação, essa situação é ainda mais latente. A discussão racial na educação ganhou atenção com a chegada da Lei nº. 10.639/03, ampliando para Lei nº. 11.645, que traz objetivos como promoção, valorização e reparação dos povos originários do Brasil nas escolas, oportunizando os estudantes da Educação Básica e os seus professores a abrangerem o acesso a outra cultura que não seja a cultura dos colonizadores.

Após essa lei, a pessoa negra estava presente na escola, mas a sua cultura era ausente. Pensando em uma perspectiva da temporalidade, a aplicação da referida lei tem 20 (vinte) anos de implementação e prática nos currículos das escolas. É muito provável que a maioria das professoras que atuam, nos dias de hoje, na Educação Infantil não tenham desfrutado desses saberes e experiências pautadas nas questões raciais como estudantes da Educação Básica e, porventura, tiveram a negação da sua negritude no espaço escolar, minimizando a oportunidade de fortalecer a sua consciência e sua identidade negra.

De alguma forma, essa ausência de conhecimento sobre as questões raciais alcança as crianças, que se desenvolvem com a ausência de participação social, camuflada de timidez e insegurança de se posicionar e pouca visibilidade em momentos de socialização e interação entre os seus pares.

Refletindo sobre a autonomia como eixo de desenvolvimento profissional, Nóvoa nos presenteia:

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 13).

Para refletir sobre a complexidade da formação, para além das formações pedagógicas, Macedo (2012) expõe que:

> ...as experiências formativas de sujeitos concretos em cenários curriculares, por mais que saibamos o quanto é importante pedagógica, cultural e humanamente compreendermos e contrastarmos

> experiências de formação que se realizam nos diversos espaços socioculturais, suas referências e intencionalidades formativas, porquanto a educação não tem e não produz absolutamente e sempre o mesmo sentido, levando em conta a diversidade dos grupos humanos, suas necessidades e orientações ideológicas (MACEDO, 2012, p.71).

Apesar da Lei nº. 10.639/03 ser obrigatória nas escolas, ainda assim, a escola precisa repensar o currículo, já que o vem reproduzindo. A escola, historicamente, não vem cumprindo o seu papel antirracista de pensar os sujeitos, crianças, saberes e se esforçar numa construção coletiva e democrática para pensar a diversidade, pois todo adulto negro tem alguma lembrança de racismo que viveu na escola.

Macedo (2012) ainda nos provoca ao afirmar que os conhecimentos opressores constroem uma história de eliminação de saberes da experiência que não se enquadram nas suas lógicas. Dessa forma, faz-se necessário a proposta de uma educação emancipatória também na dimensão dos processos formativos continuados com as professoras da Educação Infantil.

Partindo do pressuposto que esta professora teve a ausência dessa formação, ela poderá em sua prática trazer as questões raciais para o cotidiano da escola na esperança de tornar-se um mundo mais justo e democrático e, quem sabe, ter futuramente professoras que tiveram acesso a um currículo decolonial, sendo a escola potencializadora de identidade. Quem faz a escola acontecer são os educadores, por isso elas e eles precisam se fortalecer.

5.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SER PROFESSORA

Na perspectiva de analisar a prática social da educação na contemporaneidade, na categoria da formação das professoras de educação infantil, levando em consideração os seus aprendizados e experiências na construção da sua identidade racial, apresentamos conceitos para melhor compreensão do devir mulher-professora-negra, no sentido de pensar novas epistemologias para a formação de professoras.

Dubar (2006) nos ajuda a compreender as relações sociais da mulher a partir de um panorama histórico, explanando sobre a função social da mulher no início do século XX e a construção da identidade nas dinâmicas da marcação

entre o feminino e o masculino. Tais demarcações sinalizam como as mulheres foram se emancipando e enveredando para profissões que se assemelhavam às suas ocupações domésticas, ampliando tais atividades para a sua inserção no mercado de trabalho. Sobre isso, Dubar (2006, p.64) afirma que "os empregos continuam sexuados e as mulheres concentradas em atividades mais femininas".

Ampliando esta discussão para a realidade brasileira, historicamente o percurso da inserção da maioria das mulheres no mercado de trabalho não foi diferente. A profissão docente foi se constituindo com a presença marcante e majoritária do feminino, que apresenta um percurso histórico principalmente na Educação Infantil, que passou a integrar a primeira etapa da Educação Básica a partir da LDB (Lei 9.394/96)[36]:

> Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Em decorrência deste registro histórico, não se pode olvidar a presença concreta do feminino, a sua classe social e a sua etnia/raça na Educação Infantil. Portanto, vale ressaltar a importância de compreender, na atualidade, que a formação docente deve construir o seu percurso a partir do contexto social e histórico dessas profissionais, respeitando as suas singularidades e experiências.

Para compreender sobre a identidade docente, deve-se atentar-se para a configuração histórica da educação em nosso país. Sobre essa questão, Lawn (2001, p.118) apresenta uma provocação política para essa reflexão: "a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou". Nesta perspectiva, é fundamental discutir como está sendo essa fabricação de identidades dos professores, conhecer o percurso formativo das professoras da

[36] A LDB regulamentou a educação voltada para a criança, considerando-a como sujeito social de direitos que devem ser mantidos pelo Estado, uma vez que o nível de ensino se constitui como primeira etapa da Educação Básica. Antes desta lei, o cuidado para as crianças pequenas foi de responsabilidade do serviço social, o que pode explicar o olhar e prática reduzida para esta etapa, tendo apenas o cuidado como forma de educação. A Lei também marca o rompimento com o cenário em que para atuar como professora bastava o nível técnico do magistério, fragilizando o saber teórico na formação destas profissionais. Contando com a seriedade que deve existir na formação inicial de professoras, sobretudo no segmento em questão, o olhar pedagógico atualmente, através dos marcos legais da educação, com os documentos de caráter mandatório que legitimam a Educação Infantil, têm como finalidade central o desenvolvimento integral da criança.

primeira infância e questionar em nosso território, como sugere o autor Martin Lawn. Com este cenário, é importante perceber e analisar a construção da identidade dessas profissionais dentro desse contexto histórico.

Na contemporaneidade, a formação de professoras desta etapa da Educação Básica, é considerável urgente e importante para institucionalizar a educação, não precarizar o trabalho docente e oferecer qualidade de ensino numa prática consolidada para as crianças pequenas.

Sobre a presença expressiva de mulheres (professoras) na Educação Infantil, a professora Ana Beatriz Cerisara considera que a identidade e presença do feminino na Educação Infantil estão intrínsecas com a prática e função maternas pois, no passado, a educação infantil se iniciou com a inserção de crianças pequenas em creches e pré-escolas, tendo a forte presença da ação assistencialista através das práticas de cuidados, reduzindo as potencialidades da primeira infância.

Coadunando com a reflexão da Cerisara (2002), trazendo para o contexto atual de pandemia mundial, Santos (2021), apresenta alguns grupos sociais que vivenciaram o sofrimento e a vulnerabilidade com esse vírus invisível. Ele inseriu a mulher neste grupo, por estarem na linha de frente como profissionais da saúde e serviço social – e acrescento as mulheres professoras que, além das demandas do lar, tiveram que se inventar, aprender a manusear dispositivos virtuais e ampliar as suas habilidades durante o período da educação remota.

Cerisara (2002, p.27) propõe que a feminização seja encarada como um “processo que tem consequências contraditórias, tanto positivas quanto negativas, sobre a organização do trabalho docente e a identidade profissional dessas trabalhadoras”. Essa afirmação, traduzida no contexto escolar, reverbera, por exemplo, onde a etapa da educação tem menos homens, normalmente estes ocupam lugar de gestão, tendo salários mais altos que as professoras que são a maioria nessa categoria.

A partir do olhar atento de Cerisara (2002, p.32) para a mulher e professora que vivencia as suas experiências profissionais em um espaço majoritariamente feminino, ela conceitua a identidade como um processo pessoal e social com contribuições históricas e políticas. Posto isto, Cerisara (2002) nos leva a problematizar sobre as questões da construção de identidade desta mulher e profissional inserida em um contexto social com muitas

possibilidades de se encaixar nas múltiplas ofertas de identidades através da diversidade e de como as informações a chegam. O ambiente educacional é um campo profícuo de muitos saberes e discussões. Assim, é possível encontrar um diálogo com Bauman (2005) que afirma:

> As batalhas de identidade não podem realizar sua tarefa de identificação sem dividir tanto quanto, ou mais do que, unir. suas intenções includentes se misturam com (ou melhor, são complementadas por) suas intenções de segregar (BAUMAN, 2005, p. 85).

Diante disso, faz-se necessário questionar e imprimir impressões sociais sobre a falta de interesse de homens na sala de aula na etapa da Educação Infantil. Quando o masculino se insere na Educação Infantil, ocupa o lugar de coordenação, direção ou cargo de liderança, ratificando mais uma vez sobre a construção de gênero na educação.

Mesmo apresentando alguns contextos históricos e sociais dessa mulher e profissional da Educação Infantil, é necessário apresentar o conceito de contemporaneidade na concepção do filósofo italiano Agambem:

> A contemporaneidade é singular, relação com o próprio tempo, que adere a este, e ao mesmo tempo dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere, através de uma dissociação e um anacronismo (AGAMBEM, 2009, p.59**).**

Neste sentido, o contemporâneo não está somente no tempo *cronos,* são modelos idealizados que nos alertam para a apresentação dos problemas, das demandas da vida, que nos convoca para fomentar discussões na sociedade, criando estratégias para que o sujeito tenha um posicionamento crítico e ativo, sobretudo na educação.

A construção identitária é atemporal, subjetiva e individual, sendo um processo que dialoga com as suas experiências com o que foi tocante em sua trajetória. Como afirma Larrosa (2002, p.21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” Contextualizando este conceito para ressignificar e conceituar a identidade de acordo com as suas vivências, é legitimo que o saber é tocante, profundo e intrínseco com a implicação destes atores inseridos nos cenários educacionais e formativos.

A identidade do sujeito é complexa, marcadas por suas experiências subjetivas e ao mesmo tempo intrínseca ao contexto social, cultural, regional e

político no qual ele está inserido. Para Cavalleiro (200,p.19) “ a identidade é um dos resultados mais importantes do processo de constituição do sujeito.” Essas vivências traduzidas em experiências, vão construindo e constituindo este sujeito em nossa sociedade.

Compreendendo que a identidade é complexa, subjetiva e ao mesmo tempo intrínseca ao contexto social, cultural, regional, o sociólogo jamaicano Stuart Hall (2006) evidencia uma crise de identidade em transição em diferentes culturas, tendo como um dos principais motivos a pós-modernidade. Hall (2006) nos apresenta o declínio de velhas culturas que ressignificam a identidade nos tempos atuais, ampliando as possibilidades de acesso de outras culturas que irão formando novas identidade.

Dando voz ao sociólogo Hall (2006), historicamente a população (negra) brasileira, foi compelida a conhecer e valorizar a cultura europeia mediante as histórias de poder e vitórias presente em livros didáticos, romances, outras literaturas, além dos veículos de comunicação que perenemente apresenta o modelo de pessoa branca, eurocêntrica como ideal de beleza.

Em face deste cenário, a identidade da população brasileira tem um padrão a seguir em vários parâmetros de vida social e pessoal, trazendo a essência deste sujeito, sendo burilado pela sociedade e os seus acessos culturais para fomentar a sua identidade, compreendendo que a formação identitária é contínua.

> Tânia: A vida para mim, uma mulher preta, sempre foi desafiadora. Infância de negação da aparência, tentativa de mudar a aparência para ser aceita nos grupos, etc. Mulher Preta vive um dia por vez, em todos os âmbitos da vida. Mas quando aprendemos a construir "molas" no fundo do poço através do conhecimento, a gente sofre, mas encara e enfrenta os desafios com mais ousadia.

Em contraponto, é importante ressaltar que, quando o sujeito está no contínuo processo de identificação, torna-se mais provisório, variável e problemático o seu processo de pertencimento identitário impossibilitando uma identidade fixa ou permanente na pós-modernidade. O autor ainda afirma que a “identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.” (HALL, 2006, p. 13) Que a nossa identidade ao longo dos diversos espaços nos quais vivenciamos, vão se fragmentando, contribuindo e construindo novos conceitos, ideias e reflexões sobre o próprio eu.

Uma perspectiva formativa para todos que estão imbricados com a educação é sobre escutar e respeitar as narrativas das suas experiências, que são mecanismos metodológicos para uma formação com e para as professoras, e nesse movimento perceber a cultura como lugar de produção de sentidos e marcas identitárias, que serão impulsionadoras para tornar a escola um espaço de diversidade, respeito e conhecimento de si e do outro.

5.3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DA PROFESSORA

Pelo exposto até aqui, evidencia-se que a construção social e subjetiva da professora da Educação Infantil tem a marcação de gênero, classe social e racial. Contudo, a mulher negra tem poucas referências de outras mulheres negras nas lutas de resistências, nas áreas da intelectualidade, nas Humanas e na Filosofia, para contribuir com uma formação crítica e reflexiva da sua vida cotidiana.

Trazendo à baila que esta mulher negra, com a sua identidade atravessada pela cultura do opressor, está em espaços da primeira infância com criança que estão em seu processo de formação global e aprendizagens, é necessário um (re)conhecimento amplo da identidade negra. A ausência de representatividade durante a sua jornada de vida traz um marco significativo na construção identitária dessas mulheres negras sendo burilada pela sociedade e os seus acessos culturais. A professora Tânia lembra de uma experiência racista que vivenciou ainda na primeira infância, por não ter o cabelo que balançava:

> Tânia: Lembro que teve uma apresentação na escola e colocaram um pano na minha cabeça porque a professora queria que o meu cabelo balançasse como das outras meninas. Eu era a única menina na apresentação com um pano amarrado na cabeça, pra dar movimento na cabeça. Os meninos riram de mim e eu não quis ir mais para a escola. As professoras diziam que eu e as minhas irmãs tínhamos algum problema de aprendizagem. Inclusive eu e a minha irmã Tatiana (que hoje faz doutorado na UFBA) percebemos que a gente tinha dificuldades para aprender por causa do trauma que a gente sofreu na escola.

Sobre situações como a vivenciada por professora Tânia, Cavalleiro (2020, p.63) alerta: “são prejudiciais a qualquer a formação da identidade de qualquer criança”. Diante da experiência narrada pela professora Tânia e análise da Cavalleiro (2020) é possível perceber as marcas negativas, realizada por professores que não tiveram formação sobre as questões raciais, não

compreendem sobre as práticas e a importância da qualificação formativa destas profissionais.

Ainda sobre as experiências na escola, Aline e Tânia relatam que:

> Aline: Na minha sala tinha crianças negras com muitos apelidos, acho que seria o bullying de hoje, mas a professora não fazia nada, por que era normal chamar de negrinho, nego tifú, picolé de betume, todo mundo ria, até as professoras. As vezes o professor mesmo incentivava isso. Eu acho que as pessoas aceitavam porque não tinha quem nos defendesse e a gente cresce achando que é aquilo e é aquilo mesmo. Quando a gente vai pro Ensino Médio que a gente percebe a mudança, mas na infância esses apelidos são normais.
>
> Tânia: Eu sempre sofri racismo. Na escola, devido às minhas características, falavam do meu nariz. Eu só fui aceitar o meu nariz, depois de eu colocar o piercing, com 15 anos. O cabelo, eu já fiz de um tudo para ser aceita, alisante, antes de ir pra escola, assava aquele pente e me queimava. Tudo isso pra ser aceita e diminuir a questão do aluguel.

Além do envolvimento de estudantes e professores em práticas racistas, muitas vezes essas práticas emanam das próprias famílias, parte importante da comunidade escolar:

As professoras e coautoras desta pesquisa, durante a entrevista analisaram o público das crianças e famílias que elas atendem, refletiram sobre o território onde está localizado o CEI e em muitos momentos narraram situações da sua trajetória

> **Sônia:** Taise nós trabalhamos com que público?
> **Taise** responde: com vulnerabilidade social
> **Solange:** são pessoas brancas?
> **Taise**: não.
> **Sônia:** Oh, tava vendo aí, mãe do aluno, já colocando na cabeça do menino que o cabelo da professora fede, só porque é crespo e de dread.
> **Solange:** Porque ela não teve formação, porque vem de um mundo preconceituoso e racista. Por isso é importante a gente ter uma formação sobre essas questões. Mas eu acho que deve trazer a família pra perto, apresentar esses assuntos para as famílias, pra palestras pra que ela também entenda o contexto

Para refletir e dilatar, abordemos a compreensão desta construção contínua identitária do seu nascimento até a sua morte. Assim, em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. Diante de tal reflexão, podemos ressignificar por meio de práxis identitárias o convite para decolonizar olhares para si, sua história de vida contextualizando com os fatos históricos, sociais e políticos.

Santos (2003) traz uma análise crítica da sociedade tendo como ponto de partida a globalização. Dialogando com a educação, num processo contínuo

de desenvolvimento, e, sobretudo, a formação de professoras sobre as questões raciais, Santos (2003) nos alerta sobre informações que são divulgadas a fim de confundir a sociedade, impedindo que a sociedade levante questões a respeito de determinados assuntos.

A sociedade brasileira foi muito bem colonizada – no sentido da eficácia simbólica da colonização cultural promovida pelos europeus colonizadores – e a negação das histórias pode ser vista como essa "confusão" que continua presente nos currículos escolares e práticas pedagógicas de todas as etapas de ensino do Brasil. A feminista norte-americana, hooks, nos lembra em uma das suas obras (2017, p.73) que "o multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado em sala de aula". Enquanto não decolonizarmos os currículos, oferecendo leituras de autores e intelectuais negros e negras, decolonizarmos os padrões de beleza, a forma de ensinar, o racismo estrutural irá imperar em nossa sociedade sendo um dos reflexos da sociedade polarizada e refletida na pobreza estrutural. Sobre este aspecto, as professoras Aline e Sônia exemplificam a situação de ausência de formação nas questões étnico-raciais já diagnosticadas nas seções anteriores:

> Aline: conheci a história do povo negro na escola através da escravidão do negro, mas não se aprofundava mais sobre preconceito, racismo. Só aprendi sobre os negros pelos livros de histórias, e a lei áurea que a princesa Izabel deu a liberdade aos negros.
>
> Sônia: [...] Ah! Eu lembrei que na escola eu ouvi uns comentários que os escravos vieram da África, que eram reis, princesas. (Neste momento da fala de Sonia, a professora Tânia interrompe a fala da colega e diz que o termo correto é escravizados e não escravo).

Numa perspectiva pessoal e social do sujeito, esta concepção sobre a história da população negra vai contribuir para a falta de conhecimento dos povos africanos, o que vai gerar a reprodução de falas carregadas de preconceito e reduzidas ao que se refere à herança histórica vinda de centenas de anos de escravização. Dessa forma, o racismo estrutural se reproduz.

A Lei nº. 10.639/03 comemorou 20 anos no cenário da educação e, assim como eu, as professoras também não tiveram acesso a outra forma de apresentação do negro, além da escravização, negando a outra versão da população negra, onde fica latente em suas narrativas como foi o percurso

formador da sua identidade profissional. Diante disso, a professora Sônia fala da importância da cantiga para as crianças e lembra de uma música que ela cantava na escola:

> Sônia: Eu lembro que na hora do recreio tinham músicas com o contexto voltado assim. Pera aí que vou cantar: “a neguinha na cozinha, descascando batatinha, a batata cozinhou e virou a uma babinha [...] “por que usa neguinha né? Por que não é a branquinha ou a pessoa? Tinha outra que era assim: plantei uma semente no meu quintal, nasceu neguinha de avental” a gente cantava, porque a gente não via malicia. Isso na década de 1970, lá no Paraná.

Neste momento, as professoras refletiram como seria para o aprendizado e autoestima da criança negra ouvir essa música. O avental remete a trabalhos domésticos. Dialogando com essa ideia, faz-se necessário apresentar para as crianças pequenas que o mundo não é monocromático e vivemos em um país multirracial, perceber o colorismo em nossa população ratificando que o mundo é diverso, refletindo sobre a construção identitária das crianças na Educação Infantil.

Numa perspectiva de compreender a criança como sujeito de direito, a educação, o conhecimento, não pode ser negado, entretanto para isso, faz-se necessário instrumentalizar professoras da Educação, com formações sobre as questões raciais, oferecer aprendizados que respeite os seus corpos, a história da população negra e ampliando o repertório a respeito da população negra.

Refletindo sobre as diferenças culturais, religiosas e regionais das professoras que participaram desta pesquisa, Stuart Hall (2006, p. 45) traz, em sua obra, a ideia do sujeito fragmentado em suas identidades culturais, afirmando que o mundo globalizado contribui para homogeneização cultural visto que de alguma forma, todas as aldeias têm acesso a várias culturas. Analisando a sala da Educação Infantil como esta aldeia de culturas, com o conhecimento maduro de professores, será um movimento social rico de trocas. Por isso, ratifico novamente, a importância dos estudos e pesquisas a respeito das questões raciais, com o sentido de fomentar o respeito a diversidade.

Milton Santos (2003) em sua obra *Por uma outra globalização*, traz a sagacidade em suas ideias ao fazer a analogia quando apresenta a globalização como: fábula, perversidade e sugere uma outra globalização. Parafraseando essa analogia e trocando a palavra globalização por educação, podemos relacionar e sugerir muitas reflexões sobre essa educação das fábulas, como

algo linear e perfeito aos olhos de quem não está no chão da escola, perversa no ponto de vista das milhares de pessoas que não têm acesso a uma educação de qualidade e a sociedade lhe exige obrigações e sabres intelectuais que lhe foi negado ao longo do seu percurso educacional. E, por fim, a sugestão por uma outra educação, como percurso mais humano e democrático promovendo, de fato, saberes pertinentes para transformar a sociedade com desenvolvimento crítico, democrático e sustentável para todos os cidadãos deste país.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início desta pesquisa, o desafio entre estabelecer uma conexão com as professoras e co-autoras desta pesquisa, que estavam retornando do distanciamento social causada pela pandemia da COVID-19 saturadas as suas inseguranças legítimas e ao mesmo tempo, deixá-las seguras em narrar suas histórias de vida, sem desarticular a formação nas questões raciais em seu processo formativo e de vida.

Acreditamos que a pesquisa precisa ter um vínculo entre pesquisadora e participantes, para que elas narrem as suas histórias de forma genuína, sem falar apenas o que elas acreditaram que eu gostaria de escutar. Com empatia, ética e respeito, as professoras contaram as suas histórias vezes carregada de emoção, em outro momento com indignação, mas sempre com muita intensidade. Durante as entrevistas e diálogos entre as professoras, foi possível perceber o sentido que as professoras atribuíram para as ações racistas do seu percurso de vida que em muitos momentos passaram despercebidos, sem um valor de julgamento, normalizando dessa forma, o racismo sofrido ou apenas visto.

No percurso metodológico, tentamos não romantizar os desafios narrados pelas professoras, pois entendemos que problematizar é fundamental para humanizar ainda mais a minha escuta e a pesquisa, procurando saber o que ela sabe sobre as questões raciais, analisando as narrativas e reflexões, afinal eu caminhei com elas e também fui me (re) fazendo ao caminhar.

Tematizar a formação de professoras da Educação Infantil, numa perspectiva racial partindo das suas próprias experiências de vida, como foi apresentada pelas professoras desta pesquisa é trazer à baila, várias lacunas

em nosso sistema educacional, de uma lei (10.639/03) que deveria estar viva nos discursos e práticas escolares de estudantes e professores da educação básica ao nível superior e também perceber as ausências das discussões deste tema na Educação Infantil, em vários espectros do percurso formativo, do nível superior até mesmo na formação continuada.

No que tange a ausência da formação sobre as questões raciais na escola, no nível superior, na formação continuada no ambiente de trabalho e até mesmo na ausência de interesse em procurar formações que discutem essa temática, as professoras conseguiram refletir que, se elas possuírem boa formação através de pesquisa, discussões, reflexões sistematizando o conhecimento, com intervenções que potencializem o seu planejamento pedagógico e contextualizando com a sua prática, as crianças terão melhores oportunidades para aprenderem e poderão contribuir para mudanças em seu contexto social. Afirmam compreender imbricada em suas vivências, ampliando possibilidades de trans-formar-ações em que estão presentes pessoas pobres numa educação, a qual as crianças e as professoras consigam, vivenciar e agir no atual contexto histórico, estabelecendo tomada de decisões que agreguem a diversidade no cotidiano para além dos muros da escola.

Esta pesquisa em um viés de responsabilidade social e acadêmica, também pretende alimentar a indignação em relação a falta de interesse das esferas políticas até a esfera institucional sobre a qualidade do serviço da Educação Infantil oferecido no Bairro da Paz pela Santa Casa de Misericórdia da Bahia.

Quando olhamos o panorama antes da pandemia da COVID-19 e dos desafios vividos pela instituição, a Ação Social da Santa Casa de Misericórdia tentava manter a qualidade do serviço (até o ano de 2020) para a comunidade do Bairro da Paz, através da formação continuada para as professoras na expectativa de refletir sobre a sua prática pedagógica e garantir a qualidade na aprendizagem das crianças contando com uma equipe multidisciplinar (pedagogas, psicólogos, assistentes socias e nutricionista). Em 2022, elas fizeram cursos promovidos pela instituição com temas administrativos que não contemplava uma reflexão sobre a sua real função e até o final desta pesquisa, elas disseram que poderiam participar dos encontros do Mais Infância, que não

era obrigatório a assiduidade por ser realizado em um sábado e fora do ambiente de trabalho.

Ainda neste cenário de contradições em relação ao “cuidado” as infâncias e a educação na comunidade do Bairro da paz, a Ação Social da Santa Casa de Misericórdia da Bahia apresenta para a sociedade, enquanto espaços de educação acolhedor e que prima pela bem estar da criança, atualmente o que realmente tem sido oferecido para as crianças, comunidade e trabalhadores do Bairro da paz, são salas de aula superlotadas, professoras sem formação continuada e uma equipe reduzida para atender tantas demandas do cotidiano escolar. Entretanto, é valoroso questionar: Qual o real motivo do fechamento de um CEI, transferindo as 100 (cem) crianças já matriculadas para espaços mais distantes das suas residências? Não é interessante investir na educação da primeira infância? Quem ou quê seria prioridade no fechamento desta unidade?

Essa situação nos provoca pensamentos e questionamentos sobre o lugar deste segmento da educação no cenário do nosso País. Percebemos que, mesmo a instituição ter um convênio com a prefeitura de Salvador, recebendo uma quantia em dinheiro para contribuir com os custos para o funcionamento dos CEIs, a Educação Infantil não é uma prioridade. E fazendo uma analogia com essa situação, se a educação básica fosse uma cidade e cada segmento representasse um bairro, com certeza a Educação Infantil seria um bairro periférico, aquele lugar onde as pessoas carregadas de ignorância não percebem as potencialidades, magnitudes e importância deste lugar (segmento) para o crescimento da nossa sociedade.

Elegemos como problemática desta pesquisa: as questões acerca das relações raciais estão presentes na experiência formativa (formacional) de professoras da Educação Infantil? O objetivo geral foi analisar através das narrativas e trajetórias se as questões acerca das relações raciais estão presentes na experiência formativa (formacional) de professoras da Educação Infantil. E os objetivos específicos foram verificar, a partir das narrativas das professoras, se o tema das questões raciais compareceu em suas histórias de vida e na experiência acadêmica; identificar se o tema das questões raciais incide na prática pedagógica das professoras de educação infantil e analisar o tipo de relação que se constituiu historicamente entre o campo da educação infantil e os estudos sobre relação racial a partir de relatos das professoras

Diante desta análise, o objetivo geral desta pesquisa analisou através das narrativas e trajetórias das professoras se as questões raciais estavam presentes nas experiências formativas das professoras. Foi possível perceber a ausência de discussões desta categoria nos espaços formativos em seus variados formatos. De maneira geral, as professoras também reconhecem que, quando buscam realizar formações, elas não buscam essa temática, afirmando não ter acesso às questões raciais e não perceber divulgação em espaços formativos.

A partir dos objetivos norteadores desta pesquisa, foi possível constatar:

a) A ausência de conhecimento em espaços formativos sobre as relações raciais, desde o percurso escolar, vida social, familiar e trajetória formativa destas professoras. Em relação com isso, também não há reflexões sobre a sua prática pedagógica e na relação com as crianças negras. O silêncio se faz presente em momentos de discussões e conflitos sobre a temática, na elaboração dos planejamentos e projetos, na escolha de literaturas para o momento do conto, e em outros fatos do cotidiano da escola.
b) Constatamos que questões acerca das relações raciais estiveram presentes de forma muito pontual no processo formativo destas professoras da educação infantil[37], em especial na educação básica, conhecendo o negro apenas pelas lentes da história da escravização no Brasil. As professoras da pesquisa não alcançaram a presença da Lei 10.639/03 no ensino médio. Dentre as quatro professoras, apenas uma finalizou o ensino médio após a promulgação da referida lei e afirma não ter estudado sobre as questões raciais de uma forma mais desconstruída, ainda com a ideia enraizada de inferioridade e superioridade, corroborando para uma forma de institucionalização racista, de acordo com os livros didáticos. No ensino superior, as professoras afirmaram ter acesso a discussão racial a partir da Lei 10.639/03, mas ainda assim não tiveram uma disciplina específica para aprender e discutir sobre as

[37] No processo da formação continuada, as professoras afirmaram que participaram de uma formação na Santa Casa em relação as questões raciais com o foco na Educação Infantil e realizaram cursos antes da inserção do nível superior e no período pandêmico.

relações raciais, sobretudo no âmbito da prática pedagógica. Mesmo se a legislação atual for implementada de forma satisfatória, o efeito na escola será de longo prazo, pois de acordo a pouco idade da lei comparando com a idade do Brasil, o tempo que a população negra foi escravizada, o tamanho continental deste país e o interesse dos governos , governantes e educadores em conhecer e colocá-la em prática, temos um longo caminho em ação para que se tenha uma geração nova com uma memória renovada sobre a história do Brasil, diferente do constatado na memória das professoras entrevistadas.

c) Historicamente, a oferta da Educação Infantil foi oferecida para a população pobre como um espaço de pouca reflexão e maior assistencialismo, anulando a potencialidade deste campo da Educação. Nesta pesquisa, foi possível perceber esta realidade no papel das creches desta instituição secular e que apresenta em seus documentos oficiais, grandes realizações na Cidade de Salvador, desde a sua chegada em 1549, a Santa Casa de Misericórdia da Bahia. A ação benevolente com a roda dos expostos e a ausência de reflexão sobre o espaço escolar, nos dias atuais, em que a Instituição oferece após a pandemia da COVID-19, formação para as professoras de Educação Infantil, temas como o “comportamento ético no ambiente de trabalho”, anulando desta forma um olhar sensível sobre a necessidade de saberes específicos deste segmento, sem se aproximar da realidade de crianças de 02 a 05 anos neste ambiente vivo e dinâmico que é a escola.

A discussão sobre o percurso de vida de professoras, que através das suas experiências narraram sobre a trilha profissional (formacional), racial e de gênero na Educação Infantil para além da escola, tiveram dois eixos como faróis dessa discussão: a educação e a contemporaneidade. Fundamentado no parâmetro da nossa estrutura de governo e sociedade, é urgente e emergente abordar essas discussões para criar estratégias em políticas públicas no cotidiano escolar e fora dele, poder oferecer uma sociedade mais justa e

ressignificando conceitos que até o momento atual só beneficiam alguns grupos de pessoas.

É preciso, também, que a comunidade escolar reflita sobre as questões raciais, políticas, históricas e desenhem estratégias metodológicas e formativas para pensar e oferecer uma educação de qualidade que alcance todos os segmentos educacionais.

A professora da Educação Infantil, cientista e pesquisadora do fazer pedagógico, tem a grande oportunidade de ressignificar as ofertas em produções pedagógicas, ampliando o currículo, oportunizando saberes através da experimentação e vivências de aproximação da criança com as questões raciais. O próprio processo de oportunizar narrativas, levando às professoras à reflexão, pode ter dado às participantes desta pesquisa mais uma oportunidade neste sentido, que talvez elas não tenham tido. Fortalecer os saberes das professoras com formação continuada sobre questões raciais e identitárias, contribui para uma prática pedagógica emancipatória.

Como a pesquisa revela que a questão das relações raciais estiveram presentes de forma muito pontual, conforme narrada pelas professoras da educação infantil em seu processo formativo. Como na educação básica conhecendo o negro apenas a história da escravização no Brasil, no nível superior elas firmaram ter acesso a partir da lei 10.639/03, mas não tiveram uma disciplina especifica para aprender e discutir sobre as relações sociais sobretudo no âmbito da prática pedagógica.

No processo da formação continuada, e afirmaram que participaram de uma formação na Santa Casa em relação as questões raciais com o foco na Educação Infantil e realizaram cursos antes da inserção do nível superior e no período pandêmico.

Ressalta-se a necessidade de pensar e articular uma vida profissional e pessoal que se realiza no sujeito como uma itinerância reflexiva, transformando a própria prática. E para obter êxito na prática da Educação Infantil, sobretudo com crianças negras, ainda se tem muito por caminhar, estudar e lutar neste espaço de produção do saber.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é o Contemporâneo? *In:* **O que é o Contemporâneo? e outros ensaios.** Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

AMATUZZI. M.M. A subjetividade e sua pesquisa. **Memorandum**, 10, p. 93-97, 2006. Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a10/amatuzzi03.pdf. Acesso em: 14/10/22

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**, n.11, p. 51- 64, jul. 2001.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirrefrerencial (plural) das situações educativas e formativas. *In:* BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BAUER, Martin W.; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BONDÍA, Jorge Larossa, Notas sobre a experiência e o saber da experiência. ***Revista Brasileira da Educação***, n. 19, Rio de Janeiro, 2002.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho, FARIAS, Isabel Maria Sabino de FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques, SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 nov. 2020.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil.** Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Brasília: COPFOR/DPE/SEB/MEC; Catálogo, 2006.

CARNEIRO, Sueli. Epistemicídio. **Geledes,** set. 2017. Disponível em: https:// www.geledes.org.br/epistemicídio. Acesso em: 23 nov. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silencio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 6ª. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo negro, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, relação com os professores e globalização:** Questões para educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da; MASSENA Renata da Silva. **A formação docente:** formar e formar-se, imbicando práxis e humanização no cotidiano educativo, uma didática através de relatos de histórias de vida. 2014. Disponível em: http://www.uece.br/endipe. Acesso em 04 fev.2022.

CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva**. Reinvenção e itinerância de uma educadora da infância e constituição narrativa:** compreensões implicadas sobre a práxis educativa com crianças, inspiradas em uma concepção de currículo brincante. 2009.123 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da; MACEDO, Roberto Sidnei. Prática, biografia e construções teóricas em educação infantil: um currículo brincante. **Revista FAEEBA – Ed. e Contemp**., Salvador, v. 27, n. 51, p. 1-272, jan./abr. 2018.

COSTA, Paulo Segundo. **Ações Sociais da Santa Casa de Misericórdia da Bahia.** 1ª edição. Salvador: Contexto e Arte, 2001.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil 1917-1945. São Paulo: Editora da UNESP, 2005. 400 p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica,** Salvador, v. 1, n.1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A ocupação como forma de acesso à terra. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS, 23, 2013, Washington. **Anais** [...].Washington: 2013. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/fernandes_ocupacao.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

FERREIRA, Verônica Moraes Ferreira. **A questão étnico-racial na formação de professores:** análise de currículos. Rio de janeiro, editora Pallas, 2019.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. 442p.

FORMOSINHO João, FORMOSINHO, Júlia Oliveira. A formação como Pedagogia da relação. **Revista FAEEBA – Ed. e Contemp**., Salvador, v. 27, n. 51, p. 1-272, jan./abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Ed. Olhos D´água,1997.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis** São Paulo: Cortez,2013

GADOTTI, MOACIR. **Perspectivas atuais da educação.** *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.2, pp.03-11. ISSN 0102-8839. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002.

GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Fernanda Silva; SOUZA, Kelly Cristina Cândida. Diversidade Étnico-racial e trajetórias docentes: um resultado etnográfico em escolas públicas. ABRONOVICH, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs). **Educação e raça:** perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Anete Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, N. L. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Orgs.) **Caminhos convergentes:** Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll; ActionAid, 2009. p. 39-74

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Gloria. **Movimentos sociais e educação.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade. T**radução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

HUBERMAN, Michael. Trabajando con narrativas biográficas. In: McEWAv, Hunter y EGAN, Kieran (comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.** Buenos Aires: Amorrortu, 2005. p. 183-235.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2010.

LAWN, Martin. Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo sem Fronteiras,** v.1, n.2, p. 117-130, Jul/Dez 2001

MACEDO, Roberto Sidnei. **Implicação, autorização e standardização curricular:** a formação de professores como re-existência. **Revista e-Curriculum**, vol.13, n.4, São Paulo, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 67-74, jan./abr. 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2019.

MARQUES, Mario Osório. A Educação No Limiar Do Terceiro Milênio, Exigente De Outro Paradigma. **Contexto e Educação,** Editora UNIJUÍ, Ano 15 nº 59, p. 113-128, Jul/Set. 2000 .

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo.** São Paulo, ed. Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola.** 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal: EDUFRN, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Histórias de Ébano:** professoras negras da educação infantil da cidade de São Paulo. (Dissertação em Educação) Míghian Danae Ferreira Nunes; Orientação Cyntia Pereira de Sousa. São Palo: s.n.,2012

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui? O racismo (não) comeu. **Latitude**, Vol. 10, nº 2, pp.383-423, 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PASSEGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza; SANTOS, Marlene Oliveira dos. A educação infantil na Bahia: alguns dados quantitativos. *In:* RIBEIRO, Maria Izabel Souza; SANTOS, Marlene Oliveira dos (orh). **Educação Infantil:** os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador, Sooffset Gráfica e Editora, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da Educação Infantil. *In:* RIBEIRO, Maria Izabel Souza; SANTOS, Marlene Oliveira dos (org.).

SAIBA como a Invasão das Malvinas se tornou o Bairro da Paz.Site: https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/saiba-como-a-invasao-das-malvinas-se-tornou-o-bairro-da-paz/). **Correio da Bahia**, Salvador, 2019. Acesso em :21/10/2022

Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador, Sooffset Gráfica e Editora, 2014.

SALES, Mary Valda Souza. **Tessituras entre mediação e autoria nas práticas de curriculo na formação a distância:** a construção do conhecimento no contexto universitário. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a ciência.**5ª ed- São Paulo: Cortez 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo negro, 2001.

SILVA, Cacio Romualdo Conceição**. A queixa escolar na Educação Infantil:** uma incursão em uma sala de aula de uma escola popular na cidade do Salvador**.** 2016.124 f. Dissertação em Educação, Universidade Federal da Bahia.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. *In:* CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola (org.) São Paulo: Selo negro, 2001

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves**.** Estudos afro-Brasileiros: Africanidades e cidadania**.** In: ABRONOVICH, Anete. GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça:** perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVÉRIO, Valter Roberto; SOUZA Karina Almeida. A socialização e a identidade: a escola e o dilema étnico-racial. ABRONOVICH, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs). **Educação e raça:** perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Anete Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pereira de e CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun., 2008.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2021.

WILSON, Amos N. **A psicologia do desenvolvimento da criança preta.** São Paulo: Editora Poder Afrikano, 2022.

FARIAS, Sara Oliveira. MEB-Igreja-Sindicatos Rurais: as histórias do MEB na Diocese de Amargosa-Bahia". *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27, 2013, Natal. **Anais** [...]. João Pessoa: 2014. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364056056_ARQUIVO_MEB-IGREJA-SINDICATOSRURAIS.ASHISTORIASDOMEBNADIOCESEDEAMARGOSA-BAHIA_1970-1980_.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE**)**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:	
Nº de Identidade:	
Sexo: F ( ) M ( )	Data de Nascimento: / /
Endereço:	
Complemento:	Bairro:
Cidade:	CEP

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Experiências Formacionais De Professoras Da Educação Infantil: Narrativas Sobre O Processo De Construção Da Identidade Negra** de responsabilidade da pesquisadora **Brisa Maria Santos Marcelino** discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo analisar através das narrativas, a trajetória das relações raciais em diferentes contextos socias e na sua experiência formativa de professoras da educação infantil, além de apresentar proposta de projeto de intervenção.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Garantir no processo investigativo que os sujeitos participantes reflitam sobre a importância da formação através do letramento racial para uma educação que reflita, respeite e amplie olhares sobre a questão racial a partir das discussões teóricas acerca das suas narrativas elucidando a sua trajetória formacional e identitária, que contribuam para uma reflexão sobre quem se é, refletindo sobre uma prática docente respeitosa com crianças negras da educação infantil através de um olhar decolonizador.

Caso aceite o Senhor (a) será realizado procedimento de coletas de informações como entrevista e grupo focal que será fotografada e gravada em vídeo e áudio, pela aluna Brisa Maria Santos Marcelino do curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC. Devido à coleta de informações o senhor (a) poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Professora Ana Paula Silva da Conceição
Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: **Telefone:** 71 3117-2200/2499, **E-mail:** apsconceicao@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **Experiências Formacionais De Professoras Da Educação Infantil: Narrativas Sobre O Processo De Construção Da Identidade Negra** , e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, _____ de _____ de 2022.

_____
Assinatura do participante da pesquisa

_
Assinatura do pesquisador discente
(Orientando)

Assinatura do professor responsável
(Orientador)

APÊNDICE B – Carta de apresentação

Universidade do Estado da Bahia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-GraduaçãoDepartamento de Educação/Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

PPGEduC

Salvador, 02 de março de 2022

Prezado(a) Senhor (a),Licia Maria Valente

Apresentamos a mestranda **Brisa Maria Santos Marcelino**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no curso de Mestrado. A mesma sob a orientação da Profa. Dra Ana Paula Silva da Conceição, deseja desenvolver a pesquisa intitulada, **Experiências Formacionais De Professoras Da Educação Infantil: Narrativas Sobre O Processo De Construção Da Identidade Negra** no Centro de Educação Infantil São Geraldo em encontros virtuais ou presenciais com as professoras da educação infantil que atuam no referido espaço escolar.

O objetivo da pesquisa é analisar através das narrativas, a trajetória das relações raciais na experiência formativa de professoras da educação infantil. A pesquisa será realizada através de entevistas, questionários, relatos de experiências e grupo focal junto às professoras no sentido de verificar se o tema das questões raciais incide na prática pedagógica das professoras de educação infantil, verificar a partir das narrativas das professoras se o tema das questões raciais compareceu em suas histórias de vida e na experiência acadêmica.

Solicitamos permissão para a realização da pesquisa com as professoras, considerando a sua pertinência para a formação humana, pedagógica e identitária, refletida através da pesquisa que poderá reverberar positivamente em sua prática pedagógica.

Qualquer outro esclarecimento acerca da proposta, estaremos disponíveis a fornecer.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Ana Paula Silva da Conceição
Professora Titular DEDCI/PPGEduC/UNEB

ANEXOS

ANEXO A – CAPA DO LIVRETO DA TURMA DA EJA- BAIRRO DA PAZ
(arquivo pessoal da autora)

ANEXO B- Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Experiências Formacionais De Professoras Da Educação Infantil: Narrativas Sobre O Processo De Construção Da Identidade Negra

Pesquisador: BRISA MARIA SANTOS MARCELINO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 56757722.9.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.323.209

Apresentação do Projeto:

PROGRAMA DE PÓS-GRADUÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE -PPGEDUC

A pesquisa pretende elucidar as narrativas das professoras de educação infantil em seu percurso formativo étnico-racial, as suas memórias, história de vida e trajetória de formação dessas professoras de educação infantil, acontecimentos que são transformados em experiências, sem distanciar das formas de narrar as suas histórias, que são fundamentais para a elaboração de uma pesquisa reflexiva sobre o contexto da educação na atualidade, apresentando aspectos sociais e históricos. Desse modo, irei apresentar concepção e percepção da contemporaneidade na educação, contemplando conceitos de identidade explanando sobre a categoria do percurso formativo e construção da identidade de professoras que atuam na primeira etapa da educação básica, a educação infantil. Para isso, faz-se necessário fundamentar as discussões em autores que abordem sobre a temática, refletindo sobre a contribuição dessa formação para condicionar as suas práticas, dialogando com as suas experiências vividas, dentro do seu contexto histórico e cultural. Como desafio da nossa sociedade contemporânea, está presente a necessidade de se repensar a educação desde a sua formação de professores em todos os níveis até as práticas pedagógicas que irão reverberar em práticas sociais dentro da nossa sociedade.

Hipótese/Pergunta orientadora:

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Plataforma Brasil

As questões acerca das relações raciais estão presentes na experiência formativa de professoras da educação infantil?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender se as questões acerca das relações raciais estão presentes na experiência formativa de professoras da educação infantil.

Objetivo Secundário:

Verificar a partir das narrativas das professoras se o tema das questões raciais compareceu em suas histórias de vida e na experiência acadêmica;
Verificar se o tema das questões raciais incide na prática pedagógica das professoras de educação infantil;
Analisar o tipo de relação que se constituiu historicamente entre o campo da educação infantil e os estudos sobre relação racial a partir de relatos das professoras.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vale à informação, de forma geral, que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade do participante. Essas possibilidades trazem uma perspectiva de ação nas várias áreas inerentes à vida do ser humano, incluindo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente.

Destacamos que a informação dos possíveis riscos da pesquisa fornecida aos participantes tem a função pedagógica de proporcionar o entendimento e a correlação da experiência de vida dele (o participante) com o objeto do estudo e os processos de registro de dados para decidirem se querem/podem/devem ou não participar, sabendo que tem possibilidade mínima do desconforto, constrangimento ou cansaço, sempre no foco de promover ainda mais a dignidade dos envolvidos. Considerando-se a partir deste entendimento a decisão da participação ou não, pois só com o conhecimento pleno das circunstâncias da pesquisa pode-se exercer a autonomia em plenitude.

Outro aspecto que se vislumbra com essa informação é que ao correlacionar a experiência de vida, o objeto e os dispositivos de registro de dados, o participante evita de participar se entender que há a possibilidade da maleficência por conta das suas experências e o/a pesquisador/a livra-se de embaraços e até possíveis processos.

Evidencia-se com essas informações/ações a tentativa de manter-se a dignidade, além de colocar em "tela" que a variável dominante não é a pesquisa e sim a experiência de vida do participante e a vasta possibilidade de não conhecer-se a pleno todas as experiências de vida dos seres humanos envolvidos na pesquisa.

A pesquisadora informa no documento TCLE postado em 15/03/2022:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: Experiências Formacionais De Professoras Da Educação Infantil: Narrativas Sobre O Processo De Construção Da Identidade Negra de responsabilidade da pesquisadora Brisa Maria Santos Marcelino discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo analisar através das narrativas, a trajetória das relações raciais em diferentes contextos socias e na sua experiência formativa de professoras da educação infantil, além de apresentar proposta de projeto de intervenção. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Garantir no processo investigativo que os sujeitos participantes reflitam sobre a importância da formação através do letramento racial para uma educação que reflita, respeite e amplie olhares sobre a questão racial a partir das discussões teóricas acerca das suas narrativas elucidando a sua trajetória formacional e identitária, que contribuam para uma reflexão sobre quem se é, refletindo sobre uma prática docente respeitosa com crianças negras da educação infantil através de um olhar decolonizador. Caso aceite o Senhor (a) será realizado procedimento de coletas de informações como entrevista e grupo focal que será fotografada e gravada em vídeo e áudio, pela aluna Brisa Maria Santos Marcelino do curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC. Devido à coleta de informações o senhor (a) poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Qualsquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão

esclarecidas pelo pesquisador e o Sr (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

A pesquisadora informa aos pesquisados no TCLE os benefícios da pesquisa, possíveis riscos, direito à retirada da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo e direito à indenização, caso se sinta lesado em algum momento da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa é importante com o potencial de melhorar/evoluir a atividade estudada e os participantes envolvidos nela uma vez que poderá garantir no processo investigativo que os sujeitos participantes reflitam sobre a importância da formação através do letramento racial para uma educação que reflita, respeite e amplie olhares sobre a questão racial a partir das discussões teóricas acerca das suas narrativas elucidando a sua trajetória formacional e identitária, que contribuam para uma reflexão sobre quem se é, refletindo sobre uma prática docente respeitosa com crianças negras da educação infantil através de um olhar decolonizador.

Critério de inclusão: Professoras com graduação em Pedagogia que atuam na Educação Infantil

O orçamento: Financiamento próprio.
O cronograma: Exequível.
Instrumento de registro de dados: Dentro da eticidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 5.323.209

1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em consonância.
2 – Termo de confidencialidade: Em consonância.
3 – A autorização institucional da proponente: Em consonância.
4 – A autorização da instituição coparticipante: Em consonância.
5 – Folha de rosto: Em consonância.
6 – Modelo do TCLE: Em consonância.
7 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em consonância.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1904005.pdf	15/03/2022 13:40:43		Aceito
Outros	Carta.pdf	15/03/2022 08:45:24	BRISA MARIA SANTOS MARCELINO	Aceito

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Continuação do Parecer: 5.323.259

Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Termo_compromisso_do_pesquisador.pdf	15/03/2022 08:41:02	BRISA MARIA SANTOS MARCELINO	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	15/03/2022 08:39:29	BRISA MARIA SANTOS MARCELINO	Aceito
Outros	Termo_Autorizacao.pdf	15/03/2022 08:38:35	BRISA MARIA SANTOS MARCELINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/03/2022 08:35:15	BRISA MARIA SANTOS MARCELINO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_proponente.pdf	15/03/2022 08:34:40	BRISA MARIA SANTOS MARCELINO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_concordancia.pdf	15/03/2022 08:32:18	BRISA MARIA SANTOS MARCELINO	Aceito
Cronograma	9Cronograma1.pdf	15/03/2022 08:27:06	BRISA MARIA SANTOS MARCELINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura.pdf	15/03/2022 08:26:39	BRISA MARIA SANTOS MARCELINO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	15/03/2022 08:24:50	BRISA MARIA SANTOS MARCELINO	Aceito

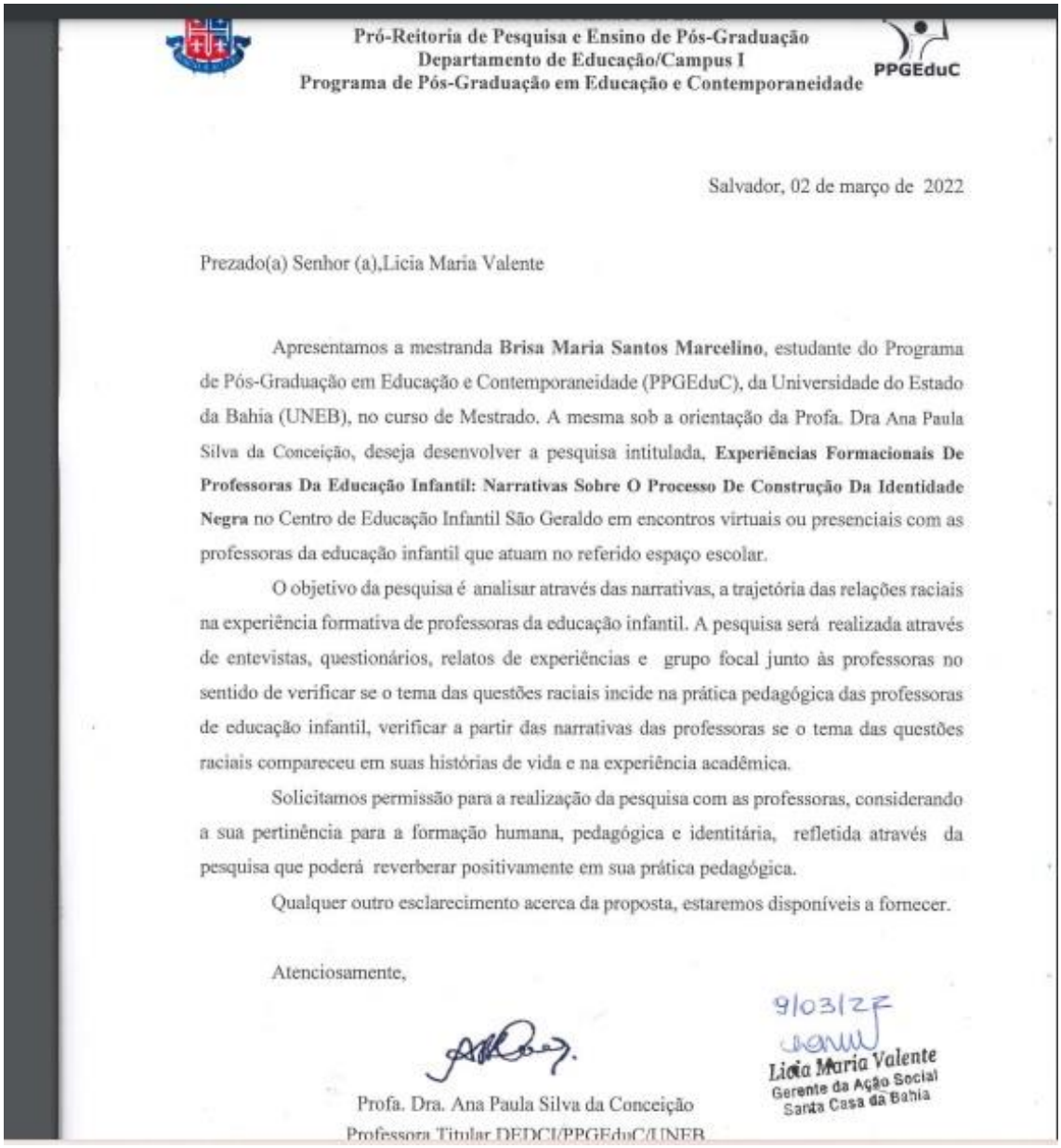
Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SALVADOR, 31 de Março de 2022

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Anexo C - Autorização da Instituição para realização da pesquisa



Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação
Departamento de Educação/Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

PPGEduC

Salvador, 02 de março de 2022

Prezado(a) Senhor (a),Licia Maria Valente

Apresentamos a mestranda **Brisa Maria Santos Marcelino**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no curso de Mestrado. A mesma sob a orientação da Profa. Dra Ana Paula Silva da Conceição, deseja desenvolver a pesquisa intitulada, **Experiências Formacionais De Professoras Da Educação Infantil: Narrativas Sobre O Processo De Construção Da Identidade Negra** no Centro de Educação Infantil São Geraldo em encontros virtuais ou presenciais com as professoras da educação infantil que atuam no referido espaço escolar.

O objetivo da pesquisa é analisar através das narrativas, a trajetória das relações raciais na experiência formativa de professoras da educação infantil. A pesquisa será realizada através de entevistas, questionários, relatos de experiências e grupo focal junto às professoras no sentido de verificar se o tema das questões raciais incide na prática pedagógica das professoras de educação infantil, verificar a partir das narrativas das professoras se o tema das questões raciais compareceu em suas histórias de vida e na experiência acadêmica.

Solicitamos permissão para a realização da pesquisa com as professoras, considerando a sua pertinência para a formação humana, pedagógica e identitária, refletida através da pesquisa que poderá reverberar positivamente em sua prática pedagógica.

Qualquer outro esclarecimento acerca da proposta, estaremos disponíveis a fornecer.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Ana Paula Silva da Conceição
Professora Titular DEDCI/PPGEduC/UNEB

9/03/22
Licia Maria Valente
Gerente da Ação Social
Santa Casa da Bahia

ANEXO D - Convênio da Santa Casa da Bahia com a prefeitura de Salvador, Valor recebido no ano de 2022

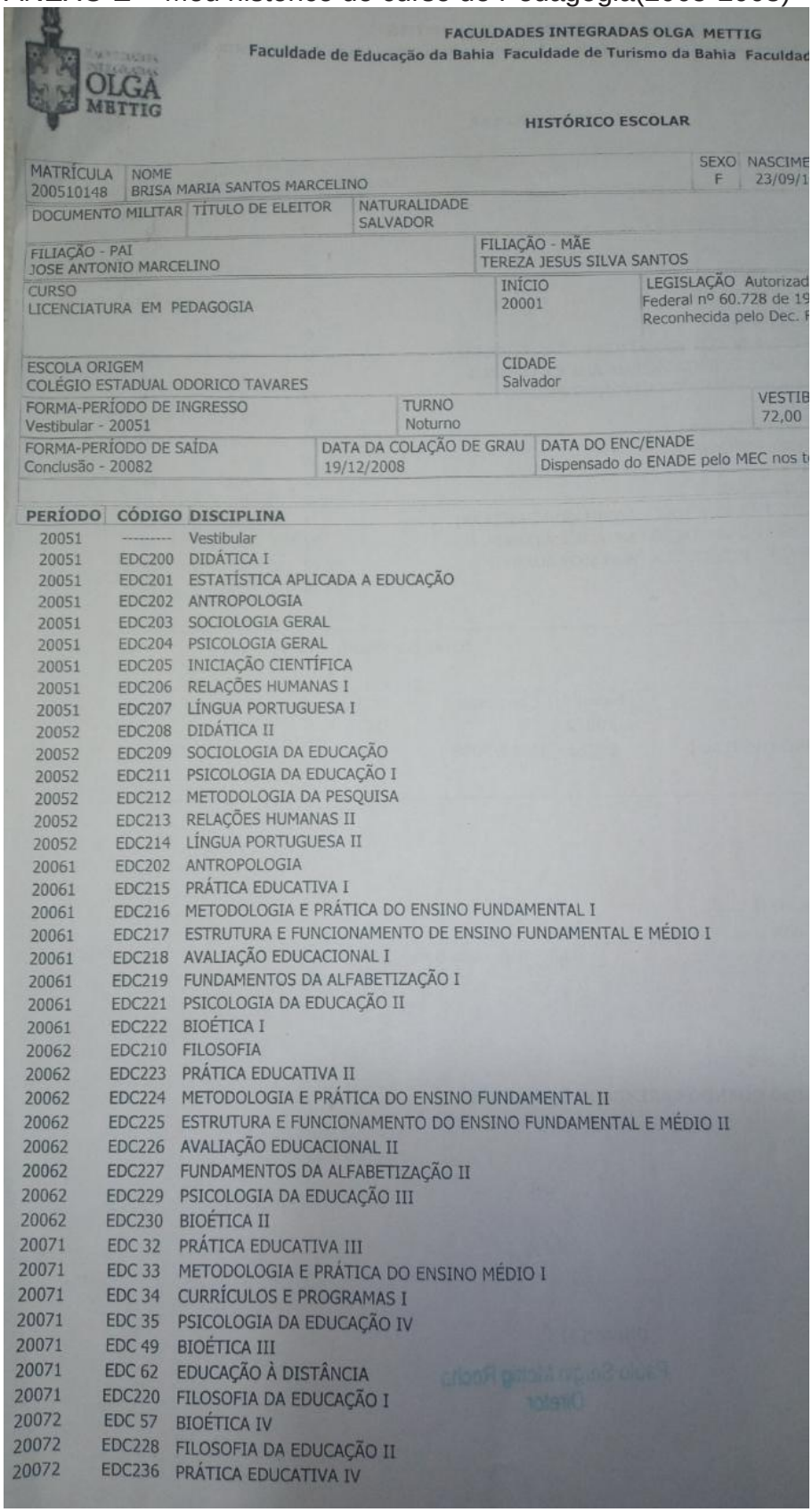
Secretaria Municipal da Educação
Diretoria de Planejamento, Orçamento e Finanças
Fundo Municipal de Educação.

Prefeitura de Salvador

ESCOLAS COMUNITÁRIAS CONFESSIONAIS E FILANTRÓPICAS

Nº	INSTITUIÇÃO	NOME DA ESCOLA/CRECHE	CNPJ	Nº DO TERMO DE COLABORAÇÃO	INÍCIO DA VIGÊNCIA	FIM DA VIGÊNCIA	DATA DA PUBLICAÇÃO	DATA DA PUBLICAÇÃO DO CREDENCIAMENTO	Nº CREDENCIAMENTO	ENDEREÇO	TELEFONE	RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO	INEP	ALUNOS	VALOR TOTAL
82	Associação e Creche Sildudu	Associação e Creche Sildudu	10.535.875/0001-41	082/2022	24/01/2022	31/12/2022	04/02/2022	26 a 28/01/2019	001/2018	Rua Senhora da Apareida, nº 22 - E, Jaguaripe I, Fazenda Grande II, Cajazeiras, CEP: 41.330-570	3305-1493 98647-2264/ João contador 99234-8945	Joana D'arc de Lucena Nóbrega	29396190	123	665.546,41
83	Creche Escola Comunitária Menino Jesus do Loteamento Arenoso	Creche Escola Comunitária Menino Jesus	41.968.751.0001-83	083/2022	24/01/2022	31/12/2022	04/02/2022	26 a 28/01/2019	001/2018	Rua Luciano Santos,13-B Arenoso- Cep -41211310	3232-0248-98856-7211 (Miralva/Tesoreira)/3231-0066	Maria Cristina Santos Oliveira	29392551	58	321.782,16
84	Creche Escola Comunitária Alto dos Pontes	Creche Escola Comunitária Alto dos Pontes	05.389.988/0001-46	084/2022	24/01/2022	31/12/2022	04/02/2022	30/01/2019	001/2018	Rua Alto dos Pontes, s/nº, São Tomé de Paripe	3307-1554-992091126	Licinéia Morais Rego	29529603	70	370.423,52
85	Escola Comunitária Pequeno Urso	Escolinha Comunitária Pequeno Urso	13.357.343/0001-50	085/2022	18/02/2022	31/12/2022	23/02/2022	30/01/2019	001/2018	Rua Nossa Senhora da Paz, nº 23, Bairro da Paz, CEP: 41.515-060	8152-1951 3368-2731	Marlúcia Santos Almeida	29397383	21	106.637,05
86	Clube de Mães de Dom Avelar	Educandário Creche Renovação	16.303.000/0001-09	086/2022	24/01/2022	31/12/2022	04/02/2022	07/02/2019	001/2018	Rua Raposo Tavares,100 - Cep 41.315-120-Fim de linha de D.Avelar	3246-3829-992353274	Maria Raimunda dos Santos	29435455	127	692.673,43
87	Santa Casa de Misericórdia da Bahia	Centro De Educação Infantil Cristo Redentor - Nossa Senhora da Misericórdia - Coração de Maria - Santo Antônio - São Francisco de Assis - São Geraldo	15.153.745/0001-68	087/2022	24/01/2022	31/12/2022	04/02/2022	08/02/2019	001/2018	Avenida Joana Angélica , nº 79, Nazaré, CEP: 40.050-001	2203-9650/ 9666 (Licia Ramal 9035)	José Antônio Rodrigues Alves	29833655 29399645 29833620 29832640 29833639 29833647	573	3.213.612,49

ANEXO E - Meu histórico do curso de Pedagogia(2005-2008)



FACULDADES INTEGRADAS OLGA METTIG

Faculdade de Educação da Bahia Faculdade de Turismo da Bahia Faculdad

OLGA METTIG

HISTÓRICO ESCOLAR

MATRÍCULA	NOME	SEXO	NASCIME
200510148	BRISA MARIA SANTOS MARCELINO	F	23/09/1

DOCUMENTO MILITAR	TÍTULO DE ELEITOR	NATURALIDADE
		SALVADOR

FILIAÇÃO - PAI	FILIAÇÃO - MÃE
JOSE ANTONIO MARCELINO	TEREZA JESUS SILVA SANTOS

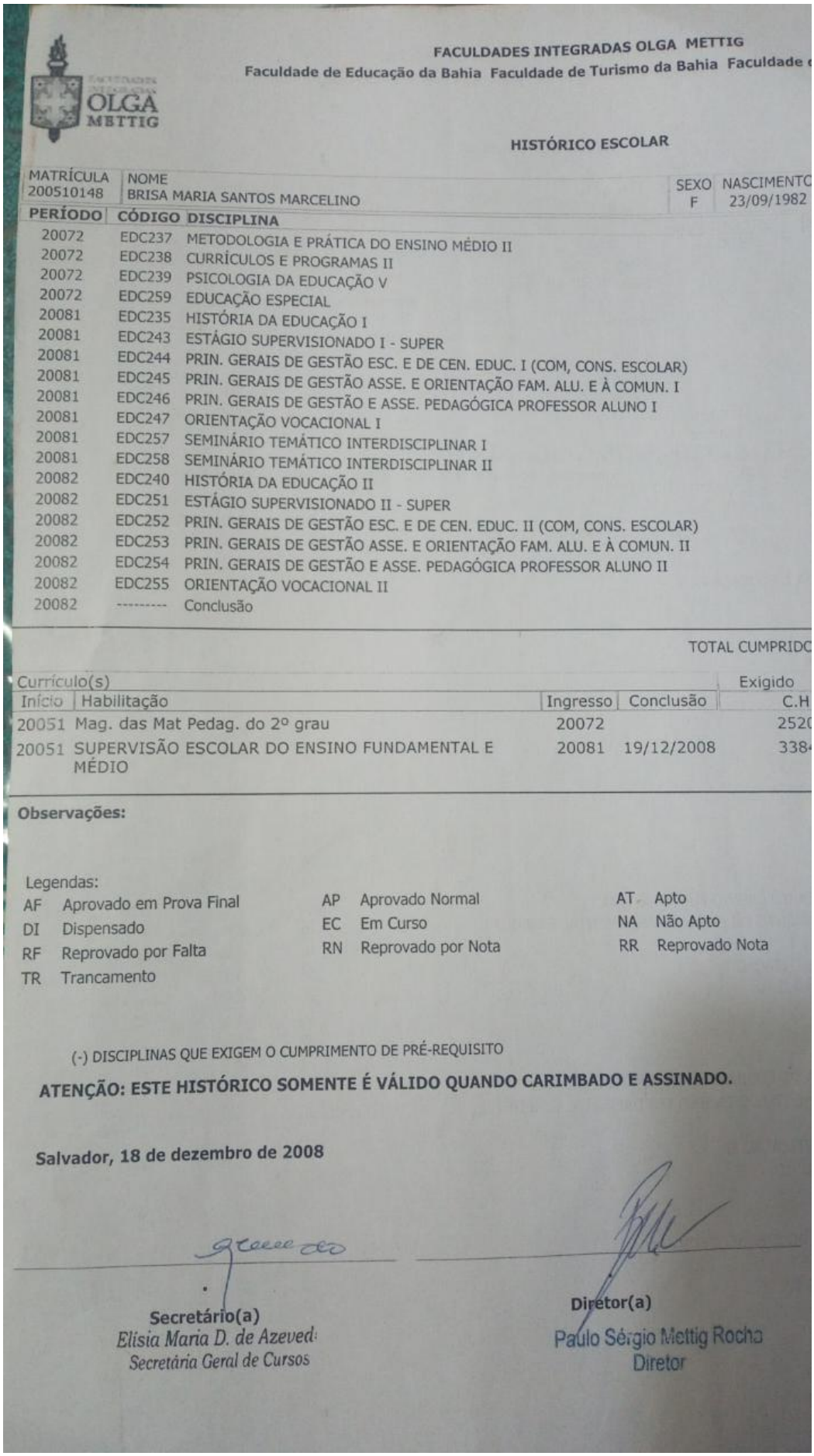
CURSO	INÍCIO	LEGISLAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	20001	Autorizad Federal nº 60.728 de 19 Reconhecida pelo Dec. F

ESCOLA ORIGEM	CIDADE
COLÉGIO ESTADUAL ODORICO TAVARES	Salvador

FORMA-PERÍODO DE INGRESSO	TURNO	VESTIB
Vestibular - 20051	Noturno	72,00

FORMA-PERÍODO DE SAÍDA	DATA DA COLAÇÃO DE GRAU	DATA DO ENC/ENADE
Conclusão - 20082	19/12/2008	Dispensado do ENADE pelo MEC nos t

PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINA
20051	---------	Vestibular
20051	EDC200	DIDÁTICA I
20051	EDC201	ESTATÍSTICA APLICADA A EDUCAÇÃO
20051	EDC202	ANTROPOLOGIA
20051	EDC203	SOCIOLOGIA GERAL
20051	EDC204	PSICOLOGIA GERAL
20051	EDC205	INICIAÇÃO CIENTÍFICA
20051	EDC206	RELAÇÕES HUMANAS I
20051	EDC207	LÍNGUA PORTUGUESA I
20052	EDC208	DIDÁTICA II
20052	EDC209	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
20052	EDC211	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I
20052	EDC212	METODOLOGIA DA PESQUISA
20052	EDC213	RELAÇÕES HUMANAS II
20052	EDC214	LÍNGUA PORTUGUESA II
20061	EDC202	ANTROPOLOGIA
20061	EDC215	PRÁTICA EDUCATIVA I
20061	EDC216	METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I
20061	EDC217	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO I
20061	EDC218	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL I
20061	EDC219	FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO I
20061	EDC221	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II
20061	EDC222	BIOÉTICA I
20062	EDC210	FILOSOFIA
20062	EDC223	PRÁTICA EDUCATIVA II
20062	EDC224	METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL II
20062	EDC225	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO II
20062	EDC226	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL II
20062	EDC227	FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO II
20062	EDC229	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III
20062	EDC230	BIOÉTICA II
20071	EDC 32	PRÁTICA EDUCATIVA III
20071	EDC 33	METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO MÉDIO I
20071	EDC 34	CURRÍCULOS E PROGRAMAS I
20071	EDC 35	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO IV
20071	EDC 49	BIOÉTICA III
20071	EDC 62	EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
20071	EDC220	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I
20072	EDC 57	BIOÉTICA IV
20072	EDC228	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II
20072	EDC236	PRÁTICA EDUCATIVA IV



FACULDADES INTEGRADAS OLGA METTIG

Faculdade de Educação da Bahia Faculdade de Turismo da Bahia Faculdade

OLGA METTIG

HISTÓRICO ESCOLAR

MATRÍCULA	NOME	SEXO	NASCIMENTO
200510148	BRISA MARIA SANTOS MARCELINO	F	23/09/1982

PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINA
20072	EDC237	METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO MÉDIO II
20072	EDC238	CURRÍCULOS E PROGRAMAS II
20072	EDC239	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO V
20072	EDC259	EDUCAÇÃO ESPECIAL
20081	EDC235	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I
20081	EDC243	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I - SUPER
20081	EDC244	PRIN. GERAIS DE GESTÃO ESC. E DE CEN. EDUC. I (COM, CONS. ESCOLAR)
20081	EDC245	PRIN. GERAIS DE GESTÃO ASSE. E ORIENTAÇÃO FAM. ALU. E À COMUN. I
20081	EDC246	PRIN. GERAIS DE GESTÃO E ASSE. PEDAGÓGICA PROFESSOR ALUNO I
20081	EDC247	ORIENTAÇÃO VOCACIONAL I
20081	EDC257	SEMINÁRIO TEMÁTICO INTERDISCIPLINAR I
20081	EDC258	SEMINÁRIO TEMÁTICO INTERDISCIPLINAR II
20082	EDC240	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II
20082	EDC251	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II - SUPER
20082	EDC252	PRIN. GERAIS DE GESTÃO ESC. E DE CEN. EDUC. II (COM, CONS. ESCOLAR)
20082	EDC253	PRIN. GERAIS DE GESTÃO ASSE. E ORIENTAÇÃO FAM. ALU. E À COMUN. II
20082	EDC254	PRIN. GERAIS DE GESTÃO E ASSE. PEDAGÓGICA PROFESSOR ALUNO II
20082	EDC255	ORIENTAÇÃO VOCACIONAL II
20082	--------	Conclusão

TOTAL CUMPRIDO

Currículo(s)				Exigido
Início	Habilitação	Ingresso	Conclusão	C.H
20051	Mag. das Mat Pedag. do 2º grau	20072		252
20051	SUPERVISÃO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	20081	19/12/2008	338

Observações:

Legendas:

AF	Aprovado em Prova Final	AP	Aprovado Normal	AT	Apto
DI	Dispensado	EC	Em Curso	NA	Não Apto
RF	Reprovado por Falta	RN	Reprovado por Nota	RR	Reprovado Nota
TR	Trancamento				

(-) DISCIPLINAS QUE EXIGEM O CUMPRIMENTO DE PRÉ-REQUISITO

ATENÇÃO: ESTE HISTÓRICO SOMENTE É VÁLIDO QUANDO CARIMBADO E ASSINADO.

Salvador, 18 de dezembro de 2008

Secretário(a)
Elisia Maria D. de Azeved
Secretária Geral de Cursos

Diretor(a)
Paulo Sérgio Mettig Rocha
Diretor