



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E (RE)EDUCAÇÃO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma experiência no município de Curitiba

Flávia Carolina da Silva<sup>1</sup>

Lucimar Rosa Dias<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho investigou a formação continuada de professores da Educação Infantil (EI) e a educação de relações étnico-raciais (ERER) na Secretaria Municipal Educação de Curitiba (SME). Analisou o ano de 2015 para averiguar quais as percepções e os desdobramentos dos cursos de formação continuada em torno da ERER na SME na prática das professoras de Educação Infantil. Para tanto foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas técnicas da SME; foi enviado questionário para duas professoras para ter as impressões de duas importantes atividades de formação continuada na SME, em uma tentativa de analisar o banco de dados de formações continuadas, mas foi impossível analisar, pois os dados de 2015 não estavam computados. Ainda que os resultados da pesquisa tenham sido positivos, é importante ressaltar que a ERER, na formação continuada de professores da EI na SME é pontual, pois as análises indicam que a ERER chegou à EI, não por meio de uma política instituída e comprometida com a educação positiva das relações étnico-raciais, mas devido a um comprometimento pessoal e acadêmico de uma técnica pesquisadora de relações étnico-raciais e infância que, ao chegar à SME, levou o tema consigo. Foi constatada negligência do governo municipal no cumprimento da legislação que determina a obrigatoriedade da História e Cultura afro-brasileira e africana. Os resultados das análises indicaram que a temática étnico-racial chegou na formação continuada de professores da EI, não por meio de uma política instituída e comprometida com a educação das relações étnico-raciais, mas de maneira isolada.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Políticas Educacionais. Educação Infantil. Educação das Relações Étnico-raciais. Formação Continuada.

### TEACHER TRAINING OF THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS: an experience in Curitiba county

#### ABSTRACT

This work investigated the continuing education of teachers of Early Childhood Education (EI) and the education of ethnic-racial relations (ERER) at the Municipal Education Secretary of Curitiba (SME). In 2015, an analysis was performed to investigate the perceptions and developments of the continuing education courses in ERER, in the SME in the practice of pre-school teachers. Thereunto, we conducted semi-structured interviews with two SME techniques; we sent a questionnaire for two teachers to take the impressions of two important continuing education activities in the SME, in an attempt to analyze the database of continuing training, but it was impossible to analyze because the

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná e doutoranda pela mesma universidade. E-mail: <[flavia1140@gmail.com](mailto:flavia1140@gmail.com)>

<sup>2</sup> Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1997) e doutorado em EDUCAÇÃO pela Faculdade de Educação da USP (2007). Atualmente é Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e professor adjunto da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Diversidade étnico-racial e do Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino - ErêYá - atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, formação de professores e políticas públicas com ênfase na ERER - Educação para as Relações Étnico-raciais. E-mail: <[lucimardias1966@gmail.com](mailto:lucimardias1966@gmail.com)>



data of 2015 were not computed. Although the results of the research were positive, it is important to emphasize that the ERER in the continuing education of IE teachers in the SME is punctual, because the analyzes indicate that the ERER has reached the IE, not through an established policy and committed to the positive education of ethnic-racial relations, but due to a personal and academic commitment of a research technique of ethnic-racial relations and childhood, who when arriving at the SME, took the subject with her. Negligence of the municipal government was verified in the fulfillment of the legislation that determine the obligation of Afro-Brazilian and African History and Culture. The results of the analyzes indicated that the ethnic-racial theme came to the continuous formation of IE teachers, not through a policy instituted and committed to the education of ethnic-racial relations, but in an isolated way.

**Keywords:** Teacher training. Educational policies. Child education. Education of Ethnic-Racial Relations. Teacher training.

## **LA FORMACIÓN DE PROFESORES AS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y (RE)EDUCACIÓN DE RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: una experiencia en el municipio de Curitiba**

### **RESUMEN**

Este trabajo investigó la formación continuada de profesoras de Educación Infantil (EI) y la educación de relaciones étnico-raciales (ERER) en la Secretaría Municipal de Educación de Curitiba (SME). Se analizó el año 2015 para averiguar cuales percepciones y desdoblamientos de los cursos de formación continuada en torno a ERER en la SME en la práctica de las profesoras de Educación Infantil. Para ello, realizamos entrevistas semiestructuradas con dos técnicas de la SME; fue enviado un cuestionario para dos profesoras para tener las impresiones de dos importantes actividades de formación continuada en la SME en un intento de analizar el banco de datos de formaciones continuadas, pero fue imposible analizar, pues los datos de 2015 no estaban computados. Aunque los resultados de la investigación han sido positivos, es importante resaltar que la ERER en la formación continuada de profesoras de la EI en la SME es puntual, pues los análisis indican que la ERER llegó a la EI, no por medio de una política instituida y comprometida con la educación positiva de las relaciones étnico-raciales, pero debido a un compromiso personal y académico de una técnica investigadora de relaciones étnico-raciales e infancia que al llegar a la SME llevó el tema consigo. Se constató la negligencia del gobierno municipal en el cumplimiento de la legislación que determina la obligatoriedad de la Historia y Cultura afro-brasileña y africana. Los resultados de los análisis indicaron que la temática étnico-racial llegó en la formación continuada de profesoras de la EI, no por medio de una política instituida y comprometida con la educación de las relaciones étnico-raciales, sino de manera aislada.

**Palabras clave:** Formación de profesoras. Políticas Educativas. Educación Infantil. Educación de las relaciones étnico-raciales. Formación continua.

### **Introdução**

A formação de professores, seja inicial e/ou continuada, consiste em um processo que acontece na medida em que o docente adquire saberes, experiências, vivências e consciência em relação ao seu desempenho profissional e sua função no ambiente de trabalho, procurando promover seu crescimento profissional e pessoal, favorecendo, assim, o desenvolvimento de práticas comprometidas com a qualidade socialmente referenciada nos

mais diversos espaços educacionais. De acordo com Garcia (2009), nas formações que visam aos processos de mudanças, convém atentar para os preconceitos e crenças dos professores. Para o autor,

Entende-se crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeira. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade refutável, e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar (GARCIA, 2009, p. 15).

Sendo assim, as experiências pessoais podem refletir nas práticas pedagógicas dos docentes. Aspectos como cultura, família, sociedade, política, entre outros, dependem do ponto de vista de si e do outro. Há, também, outros fatores, como a origem socioeconômica, étnica-racial, de gênero, religião, entre outros, que podem corroborar para a constituição de crenças, e que tendem a intervir no processo ensino-aprendizagem dos professores. Diante deste contexto, convém que os cursos de formação continuada devam abordar a questão da desconstrução de conceitos racistas enraizados, bem como alertar os professores sobre ações racistas que, por vezes, estão naturalizadas em suas práticas que comprometem uma educação antirracista, assim como contribuir para a propagação e perpetuação do racismo.

Nesta mesma direção, ao considerarmos a (Re)Educação<sup>3</sup> das Relações Étnico-Raciais, é preciso dimensionar a importância da desconstrução de conteúdos racistas e discriminatórios que vigoravam nos tempos escolares destes profissionais. Convém que conceitos racistas, que permeiam nossa sociedade, sejam debatidos e desconstruídos, a fim de garantir uma Educação mais igualitária e equânime. Por isto é relevante que haja a reflexão de ações vividas pelos professores, bem como a ressignificação das ações pedagógicas,

---

<sup>3</sup> Em alguns momentos do texto utilizaremos o termo (re)educação para as relações étnico-raciais, pois consideramos importante registrar que, no Brasil, pratica-se uma educação para as relações étnico-raciais que, em sua maioria, pauta-se pela ideia de subalternidade das populações negras, por meio de uma ideologia eurocêntrica que desvaloriza a história e a cultura afro-brasileira e africana e seus elementos civilizatórios. Após o Parecer 03/04, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, uma nova Educação das relações étnico-raciais se colocou: “Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de *projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos*, assim como comprometidos com a de *educação de relações étnico-raciais positivas*, a que tais conteúdos devem conduzir” (BRASIL, 2004, p. 09, grifos nossos), ou seja, urge uma nova Educação das relações étnico-raciais.

visando a minimizar desigualdades étnico-raciais, sejam elas nas práticas pedagógicas, nas relações e interações, bem como na organização institucional dos sistemas educacionais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 (BRASIL, 2009), as instituições que atendem à Educação Infantil devem garantir que todas as crianças se apropriem de conhecimentos e sejam incentivadas a renová-los e articulá-los por meio de diferentes linguagens. Confirma, ainda, que direitos como à saúde, à proteção, à liberdade, à confiança, sejam devidamente garantidos.

Portanto, cabe às instituições atentarem para que todas as crianças sejam e sintam-se respeitadas, independentemente de sua origem étnica, social, religiosa, familiar, regional, entre outras, no sentido de assegurar a dignidade humana, cidadã de cada criança, para que elas possam se expressar e desenvolver criticamente e de maneira plena.

Ressalta-se que todos os professores e demais profissionais, que atuam na educação infantil, resguardem o direito dos pequenos a brincar e interagir uns com os outros.

As DCNEI ainda preveem que o currículo da Educação Infantil considere as convicções éticas com a pretensão de respeitar princípios de autonomia, responsabilidade e sociabilidade. O documento ressalta a importância das atividades pedagógicas, as relações sociais e o convívio cotidiano na instituição considerarem os princípios estéticos. Para tanto, espera-se que o currículo da Educação Infantil incentive a criatividade, prezando pelas diversas manifestações de expressões, sejam elas artísticas e/ou culturais, estando a par da sensibilidade e liberdade de expressão de cada criança. De modo mais específico, prevê que as propostas pedagógicas das instituições contemplem a história e a cultura afro-brasileira e africana.

Sendo assim, convém que as práticas pedagógicas, as interações e relações sociais das crianças, com seus pares, professores, familiares e demais atividades cotidianas das instituições zelem pelo cuidado com o meio ambiente, com as diversas manifestações culturais e corroborem, assim, para que as crianças construam uma identidade valorativa constituída a partir da imagem positiva de si e, sobretudo, da pluralidade de seus pares. Para tanto, espera-se que suas características e singularidades sejam incentivadas, valorizadas, desenvolvidas e devidamente respeitadas, visando à permanência de uma sociedade justa, igualitária e respeitosa.

É preciso, portanto, que as práticas educativas nas instituições de Educação Infantil, bem como os professores considerem as crianças como seres sociais e agentes de

produção de cultura e saberes. Afinal, elas estão presentes em todas as camadas sociais, vivendo em diferentes espaços geográficos, com pertencimentos étnico-raciais e cultural diferenciados. Manuel Jacinto Sarmiento (2005), assim como todos que compactuam dos conceitos da sociologia da infância, tendem a considerar as especificidades, o contexto cultural e geoespacial de cada criança, recusando concepções uniformizadoras da infância por considerá-las atores sociais. Afinal, elas são produtoras de conhecimento, saberes, vivências, experiências e cultura.

Para Sarmiento (2005), tais produções não nascem de maneira espontânea, pois são reflexos de atividades e formas culturais dos adultos, e são geradas pelas crianças em suas interações. Assim, o autor afirma que “[...] as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia” (SARMENTO, 2005, p. 373).

Logo, existe a necessidade e a importância de desenvolver práticas educativas que abordem a (re)educação das relações étnico-raciais com as crianças da Educação Infantil. De acordo com Lucimar Rosa Dias (2012), o lúdico é um dos meios para que o professor elabore práticas educativas nesta etapa, tendo como referencial a cultura e a história afro-brasileira para que, desde cedo, as crianças se apropriem do patrimônio cultural brasileiro no sentido de valorizá-lo, também de “[...] construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos, ainda insuficientemente valorizadas no currículo da educação infantil” (DIAS, 2012, p. 185). A autora ainda discorre sobre a inserção da ideia de que diferenças devem ser apresentadas como um valor na Educação Infantil, propiciando que as crianças reflitam sobre essas diferenças, sendo uma experiência particular e coletiva que ocorre na relação e interação com o outro (DIAS, 2012).

A (re)educação para as relações étnico-raciais exige ações comprometidas com uma sociedade justa e democrática, em que crianças negras e não negras tenham seus direitos plenamente garantidos. Sendo assim, a atuação do professor ganha importância na direção de garantir tais direitos a todas as crianças (DUARTE; OLIVEIRA, 2011), com as quais convive nas instituições de Educação. Cabe ressaltar que a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) está prevista em todos os níveis de Educação, da Educação Infantil ao Ensino Superior, por meio da legislação, como o Parecer 03/04 (BRASIL, 2004a); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana (2004b), o Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (BRASIL, 1996), a Resolução nº 5/2009 (BRASIL, 2009), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entre outras leis de âmbito nacional, estadual e municipal.

Para as autoras Carolina de Paula Teles Duarte e Waldete Tristão Farias Oliveira (2011), a formação de professores é um meio de assegurar que as infâncias sejam valorizadas e respeitadas nos espaços educacionais. Logo, é importante oferecer formação para os docentes, para que eles possam perceber a importância de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade no contexto da Educação Infantil e na sociedade em geral.

Em relação à diversidade, Hédio Silva Junior e Lucimar Rosa Dias (2012) destacam que este termo tem sido considerado, às vezes, sem compromisso político de alteração das relações desiguais, e tendo uma denotação mais ampla do que a questão racial ou étnico-racial. Neste sentido, nem sempre discutir diversidade significa um avanço para minimizar discriminação e preconceitos raciais. Sendo assim, quando os autores tratam da diversidade, é sobre étnico-racial que estão se referindo, e está associado a ações concretas, visando à inclusão e permanência de todas as crianças no sistema educacional, sobretudo daquelas pertencentes a grupos marginalizados (DIAS, SILVA JR., 2012), de modo que tenha suas histórias reconhecidas de modo positivo na organização do trabalho pedagógico.

Neste sentido, seria adequado pensar em uma nova Educação para as relações étnico-raciais, que contemple todas as etapas da Educação, inclusive a formação inicial dos professores. Afinal, os professores não podem ser os únicos responsabilizados pela ausência da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas práticas pedagógicas. Isto porque a eles têm sido negada uma formação inicial e continuada que lhes apresente o *corpus* teórico-metodológico deste campo de conhecimento e, assim, auxilie a desenvolver práticas comprometidas com a igualdade das relações étnico-raciais.

Esta é uma tarefa do Estado e, portanto, as Secretarias Municipais de Educação também têm responsabilidade de ofertar formação em serviço que responda a esta necessidade, para que estes profissionais estejam preparados a desenvolver práticas que possibilitem a todas as crianças o seu pleno desenvolvimento, e possam realizar uma educação questionadora do racismo e não naturalizadora dele no ambiente educacional. Em outras palavras, cabe aos entes federados cumprir seu papel gestor de políticas públicas e garantir a efetiva formação dos profissionais, para que possam realizar a tarefa prevista na

legislação educacional, de promover uma Educação que rompa com as desigualdades raciais e que trabalhe, de forma positiva, a história e cultura afro-brasileira desde a Educação Infantil.

### **Encaminhamentos metodológicos**

Frente ao explanado, este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado intitulada *A educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as da Educação Infantil no município de Curitiba (2010-2015)* (SILVA, 2015). No percurso metodológico da investigação, como um todo, analisamos os bancos de dados contendo os títulos de todas as atividades de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Curitiba entre os anos de 2010 a 2015; realizamos entrevistas semiestruturadas; e enviamos questionários para algumas sujeitas da pesquisa.

Como trazemos um pequeno recorte da pesquisa, nesta oportunidade optamos por apresentar os resultados apenas de 2015, pois os caminhos metodológicos deste ano ocorreram de maneira diferenciada, quando comparados com anos anteriores. Quando solicitamos os bancos de dados para a SME, as informações sobre as formações continuadas de 2015 não estavam computadas. Contudo, devido à visibilidade da temática étnico-racial na formação continuada de professores daquele ano, resolvemos percorrer outros caminhos metodológicos para não deixar de analisá-lo.

Portanto, para compreender o processo de formação com este tema no ano de 2015, centramo-nos na principal atividade formativa do município de Curitiba, que se intitula *Semana de Estudos Pedagógicos (SEP)*. Além da análise documental do material disponibilizado pela Secretaria, também realizamos duas entrevistas semiestruturadas, uma com a técnica responsável (naquele momento) por inserir a temática étnico-racial na SEP, e que também ministrou o curso *A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil*; e outra foi com a gerente de Educação Infantil do Município. Interessou, também, conhecer a opinião de professoras sobre esta formação, e cabe ressaltar que a pesquisa contou com a participação de apenas duas professoras, porque a Secretaria recusou-se a fornecer os nomes das participantes do curso (apesar de termos autorização para realização da pesquisa junto à rede), impondo o uso outras estratégias para identificá-las, e isso não foi fácil, porque estávamos próximas do final do ano letivo. Enviamos *e-mail* para as instituições e fizemos contato com professores da rede por meio de duas páginas da rede social *Facebook*, criadas

para compartilhar ações de instituições da rede de Curitiba. Foi neste percurso que localizamos duas professoras. Solicitamos, então, destas professoras, uma data para realizar as entrevistas, mas com nenhuma delas foi possível, devido à incompatibilidade de agenda. Então, a alternativa para conhecer a percepção delas sobre as formações foi por meio de questionário.

A partir do depoimento delas, averiguamos como as atividades formativas que contemplaram a Educação das relações étnico-raciais contribuíram para novas práticas na Educação Infantil. Porém, antes de trazermos as considerações das professoras, julgamos importante apresentar alguns dados do município no qual a pesquisa foi desenvolvida.

### **O município de Curitiba e a formação continuada de professores**

De acordo com informações contidas no *site Cidade do Conhecimento* da SME, a Rede Municipal de Educação, no ano de 2015, era composta por um total de 530 unidades, sendo 199 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI); 80 Centros de Educação Infantil (CEIC) Conveniados; 184 Escolas Municipais, destas, três são de Educação Especial; 45 Faróis do Saber<sup>4</sup>, duas bibliotecas especializadas, duas gibitecas e um Centro de Formação Continuada para os profissionais da RME. Estas instituições estão distribuídas em nove Núcleos Regionais da Educação (NRE).

A Gerente de Educação Infantil I, Enedina Alves<sup>5</sup>, informou que a formação continuada abrange todos os trabalhadores que atuam nas instituições educacionais. Composto por 18.800 pessoas, o quadro de profissionais da SME é constituído por carreiras do Magistério docência I e II, bem como o Suporte Técnico Pedagógico, Professor de Educação Infantil, Apoio Administrativo e Auxiliar de Serviços Escolares.

---

<sup>4</sup> Os *Faróis do Saber* são bibliotecas comunitárias localizadas em vários bairros curitibanos. Seu objetivo e funcionamento visam a apoiar as instituições educacionais, além de ser pontos de referência cultural e de lazer para a comunidade local. Informação disponível em: <<http://www.escola-curitiba.com/farois.htm>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

<sup>5</sup> Com a finalidade de garantir o anonimato das participantes desta pesquisa, trocamos seus nomes verdadeiros por de mulheres negras intelectuais, como forma de dar visibilidade e homenageá-las. Neste caso, trata-se de homenagear Enedina Alves Marques. “Nascida em 1913, em Curitiba, no Paraná, Enedina Alves Marques foi a primeira mulher negra a concluir o Curso de Engenharia Civil, na década de 40 – e a primeira mulher a receber o diploma de engenheira na região Sul do país. Aos 32 anos, Enedina Alves era a única mulher a se formar na turma de 1945 na Universidade Federal do Paraná, ao lado de 32 colegas homens. No Brasil, até o ano de 1940, apenas quatro mulheres haviam se formado em Engenharia pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro”. Informação disponível em: <<http://blogdaengenharia.com/enedina-alves-conheca-historia-da-primeira-mulher-negra-se-formar-engenheira/>>. Reis, 2015. Acesso em: 30 abr. 2016.

O Plano de Ações Formativas, segundo a descrição de Enedina, é composto por cursos, conferências, Semana de Estudos Pedagógicos (SEP), semana cultural, encontros, seminários, festivais, fóruns e projetos suplementares.

A Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) era dividida em duas modalidades. A primeira etapa aconteceu no início do ano letivo, e foi considerada a atividade mais importante de formação da rede. Nela elegeu-se um tema geral com vários subtemas e, geralmente, foram convidados especialistas de renome nacional envolvendo todos os profissionais da Educação. Dela decorre a segunda fase, que também é chamada de SEP. Porém, nesta outra etapa, as atividades aconteciam nas instituições de Educação ao longo do ano, cujos temas eram eleitos por cada instituição. Geralmente eles foram inspirados nos debates ocorridos na SEP.

*A Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) de 2015 teve como tema a Educação das Relações étnico-raciais na Educação Infantil. Além disso, dentre os cursos ofertados no referido ano (de acordo com a lista de cursos de 2015 da SME), um foi intitulado A Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil.*

A partir dessas duas atividades formativas e das percepções das professoras entrevistadas nesta pesquisa, nossas análises decorrem sobre os desdobramentos da formação continuada no cotidiano dos professores e de como as práticas pedagógicas podem vir a ser um caminho para a (re)educação das relações étnico-raciais.

Uma das participantes da pesquisa, aqui chamada de Beatriz do Nascimento<sup>6</sup>, é professora auxiliar de uma turma de pré-escola 2, que atende crianças que completam cinco anos no decorrer do ano. Ela se autodeclara branca e trabalha em um CEIC. Ao questionarmos sobre momentos em que discutiu a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), relatou que

---

<sup>6</sup> Beatriz do Nascimento foi “Intelectual, pesquisadora e ativista, Beatriz Nascimento nasceu em Aracaju, em 12 de julho de 1942, filha da dona de casa Rubina Pereira do Nascimento e do pedreiro Francisco Xavier do Nascimento. Ela e seus dez irmãos migraram com a família para o Rio de Janeiro na década de 1950. Com 28 anos iniciou o curso de graduação em História, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), formando-se em 1971. Durante a graduação fez estágio no Arquivo Nacional com o historiador José Honório Rodrigues. [...] Beatriz Nascimento, ao longo de vinte anos, tornou-se estudiosa das temáticas relacionadas ao racismo e aos quilombos, abordando a correlação entre corporeidade negra e espaço com as experiências diaspóricas dos africanos e descendentes em terras brasileiras, por meio das noções de 'transmigração' e 'transatlanticidade'. Seus artigos foram publicados em periódicos como Revista de Cultura Vozes, Estudos Afro-Asiáticos e Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, além de inúmeros artigos e entrevistas a jornais e revistas de grande circulação nacional, a exemplo do suplemento Folhetim da Folha de S. Paulo, Isto é, jornal Maioria Falante, Última Hora e a revista Manchete” Informação disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/mariabeatriz>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

teve contato, na instituição onde trabalha, durante a SEP e por meio de uma amiga, que é diretora de um CEIC e pesquisadora de relações étnico-raciais na infância.

A outra professora que colaborou com este trabalho foi Lélia Gonzales<sup>7</sup>. Professora de crianças de cinco anos de uma turma de Pré-escola em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Lélia se auto declara negra e atua na Educação Infantil há mais de 10 anos. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), teve seu primeiro contato com a Educação das relações étnico-raciais ainda na universidade, por meio de uma disciplina optativa sobre relações étnico-raciais e também em momentos organizados pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB-UFPR). Diante da perspectiva de Lélia, é possível dimensionar a importância que os cursos de formação inicial têm na constituição pessoal e profissional dos professores e de como eles fundamentam as práticas pedagógicas dos (futuros) profissionais. Afinal, convém que as Instituições de Ensino Superior assumam suas responsabilidades de formar e constituir profissionais da Educação qualificados, preparados e comprometidos com uma educação igualitária e respeitosa para todas as crianças.

Lélia afirma que a disciplina que lhe proporcionou algum subsídio em torno da EREER era optativa em sua formação inicial; ou seja, provavelmente essa matéria em específico não contemplou a totalidade dos estudantes na formação inicial de Lélia. Considerando que o trabalho com a EREER é obrigatório em todas as instâncias educacionais, cabe-nos questionar o porquê de a EREER estar marginalizada e ausente na formação inicial de professores.

Ao ser questionada sobre os reflexos da SEP em sua instituição, Lélia relata que

Foi interessante. Primeiramente, ao falar de questões específicas de preconceito, algumas pessoas ao se deparar com isso sentem-se constrangidas e debatem sobre as questões. Tem dificuldade de se colocar no lugar de pessoas negras que sofrem as diversas formas de preconceito utilizando-se de um discurso de justiça para se legitimar. Algumas docentes, ao longo do ano, perceberam (por meio de trabalhos realizados com as crianças) a real necessidade de se trabalhar essa questão bem como a riqueza e a presença da cultura africana em nosso meio. No entanto, alguns

---

<sup>7</sup> Lélia Gonzales, “Ativista incansável, militou também em diversas organizações, com o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN) e o Coletivo de Mulheres Negras N’Zinga, do qual foi uma das fundadoras. Em Salvador fez-se presente na fundação do Olodum. Sua importante atuação em defesa da mulher negra rendeu a Lélia a indicação para membro do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM). Atuou no órgão de 1985 a 1989. Filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT) e disputou vaga na Câmara Federal, em 1982, alcançando a primeira suplência. Foi candidata a deputada federal em 1982. Em 1986, estava no Partido Democrático Trabalhista (PDT), por onde se candidatou como deputada estadual, também conquistando a suplência. Leia a matéria completa em: Hoje na História, 1935, nascia Lélia Gonzalez – Geledés. Informação disponível em: <<http://www.geledes.org.br/hoje-na-historia-1935-nascia-lelia-gonzalez/#ixzz47Jms8CAS>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

posicionamentos permaneceram com o discurso 'eu não tenho/vejo preconceito' ou 'os próprios negros são preconceituosos com eles mesmos' (Questionário do dia 19 de janeiro de 2016).

Diante da situação colocada por Lélia, constatou-se que a discussão em torno da EREER gerou incômodo em algumas pessoas. Um dos motivos provavelmente seja porque, ao contrário das outras áreas do conhecimento, (re) educar para as relações étnico-raciais consiste em desconstruir conceitos e convencer os profissionais de Educação sobre a relevância de tratar deste assunto, pois a presença do racismo nas instituições educacionais nem sempre foi percebida por eles. Convém que as pessoas eduquem-se para reconhecer que algumas práticas, ações e falas produzidas nestes espaços reproduzem o racismo presente na sociedade brasileira.

De acordo com as falas das participantes, as ações formativas SEP e Curso produziram resultados positivos nesta desconstrução, conforme apontado por Lélia. Os profissionais que nunca tiveram contato com a EREER foram convidados a questionar e discutir suas práticas a partir da perspectiva da Educação étnico-racial positiva, e compreenderam a necessidade de alterarem suas práticas.

A partir de suas falas, Lélia relatou avanço nas práticas, mas lembrou que só este tipo de ação não foi suficiente, porque não atingiu a todos os profissionais. Ela também ressaltou a importância da formação ser continuada, na direção de ter uma continuidade e não ser apenas pontual, como julgou ser a SEP.

Lélia ainda relatou que algumas professoras sentiram-se incomodadas e, com isso, realizaram e passaram a realizar ações de (re)educação das relações étnico-raciais. Isto possibilitou a identificação e o reconhecimento de ações discriminatórias no ambiente educacional. Mesmo Lélia, que já tinha formação para desenvolver trabalhos com EREER, afirmou que o fato de a SEP ter envolvido os demais profissionais de sua instituição corroborou e a encorajou para desenvolver práticas pedagógicas com as crianças.

O exemplo de Lélia indica que a presença de uma professora comprometida com a temática étnico-racial, e que tinha formação inicial para desenvolver práticas pedagógicas em torno da EREER não foi suficiente naquele contexto, haja vista que é necessário o compromisso institucional. Afinal, uma professora, na individualidade, provavelmente não foi o suficiente para atender a demanda étnico-racial na instituição, tampouco se sentiu confortável e encorajada para incluir, em suas práticas, esta perspectiva. Ela afirmou:

[...] pela primeira vez realizei a proposta de um projeto que se estendeu pelo ano todo e envolveu não somente as crianças, mas as outras docentes e os pais também. Foi muito importante. [...] com base nela [SEP] tive mais propriedade para partilhar elementos que eu já sabia ou que aprendi na SEP, elementos esses pertencentes a minha própria cultura já que sou negra, com as docentes e colegas da unidade afim de melhorar a nossa ação educativa. Por exemplo tentando fazer reflexões sobre algumas piadas com escravizados, ou a ligação de negros com a criminalidade. Ainda utilizando a palavra negro ou pele preta e não morena para se referir a pessoas negras. Da mesma forma com as crianças, incentivando-as a utilizar lápis de cor pretos, marrons para pintar a pele de pessoas negras, e desmistificando o tão referido lápis *cor da pele*. Muitos conseguiram entender e com muita naturalidade (Questionário do dia 19 de janeiro de 2016).

Lélia ainda afirmou que sentiu “[...] falta de profissionais que pudessem aprofundar mais o assunto, de especialistas na área para as docentes da unidade e para a comunidade também” (Questionário 19 de janeiro de 2016). Esta afirmação sinaliza que, apesar de resultados positivos, só a SEP em si não foi suficiente para garantir os necessários avanços que a discussão em torno da Educação das relações étnico-raciais requer. A ausência de continuidade da formação, diante da complexidade deste assunto, poderá esvaziar a discussão por não garantir, aos profissionais, o suporte teórico-metodológico indispensável para dar continuidade e permanência de práticas que possam consolidar a EREER no espaço da Educação Infantil.

Já Beatriz, a outra professora, afirmou que a atividade formativa (o curso) contribuiu para mudar suas impressões em torno das atividades formativas e EREER da SME. Vale registrar que o curso foi ministrado pela técnica Azoilda Trindade<sup>8</sup>. Ela é doutora em Educação, sua tese trata de relações étnico-raciais na infância, e em 2014 e 2015 ela estava na SME responsável pelas ações da Educação Infantil.

Azoilda informou que, em 2014, este mesmo curso foi ofertado pela primeira vez e houve certa procura, e o número de concluintes aproximado foi entre 18 a 22 profissionais. No ano de 2015, após a SEP, a procura pela segunda edição do curso foi intensificada, o que indica o efeito positivo de uma secretaria que deu visibilidade à EREER de maneira mais ampla.

---

<sup>8</sup> Azoilda Loretto da Trindade é pesquisadora e militante. Luta contra o racismo, e sua atuação está voltada à Educação das relações étnico-raciais seus textos, artigos e ações sempre transmitiram acolhimento, sensibilidade. Visa a uma sociedade que esteja fundamentada na igualdade de oportunidade, respeito, valorização no diálogo com as diferenças. Coordenadora pedagógica no projeto *A Cor da Cultura*, Azoilda apresentou os valores civilizatórios Afro-brasileiros, como circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória ancestralidade, cooperativismo oralidade, energia vital e ludicidade. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/azoilda-presente/#gs.f79cdeb58bce47a9bd95fed638a06af8>>. Acesso em: 14 set. 2015.

[...] nós ofertamos uma turma só. Mas foi um curso que tivemos a inscrição total, preencheram as 30 vagas. E tivemos uma lista de espera bem significativa. [...] até chegaram [o ETD] a entrar em contato comigo “olha Azoilda você está com uma lista de espera, na época era de 60 pessoas [...] Tanto que no primeiro dia do curso, nós tivemos que ampliar o número de [vagas ], porque pessoas mesmo em lista de espera, vieram para o curso. Então nós fechamos com uma turma de 43 pessoas [...] eu acho que concluintes nós tivemos uns 30 concluintes (Entrevista concedida por Azoilda no dia 11 de junho de 2015).

Como afirmou Azoilda em entrevista, a SEP teve uma função de *propaganda*. Afinal, no primeiro dia do curso, ao sondar a principal motivação dos cursistas a inscreverem-se, a resposta foi unânime: todos tinham o intuito de aprofundar seus conhecimentos em torno da Educação das relações étnico-raciais, motivados pela SEP. Para além de efeitos de *marketing*, a crescente procura pelo referido curso, e a própria SEP em si, deram indicativos de que os professores possuíam interesse em ampliar seus saberes em torno da EREER. A elevada procura também pode dar indícios de que os professores estão realmente preocupados com sua formação, bem como interessados em ampliar seus saberes em torno da temática racial. Diante disto, cabe à Secretaria Municipal de Curitiba responsabilizar-se em aumentar a oferta de momentos formativos que contemplem a Educação das relações étnico-raciais a fim de aumentar o quadro de profissionais capacitados para desenvolver práticas pedagógicas em torno da EREER.

Azoilda ainda explicou que, no primeiro dia do curso, ela contrariou a expectativa dos cursistas,

[...] porque elas falam ‘ah Azoilda vim aqui porque eu quero aprender um projeto bem legal para fazer com minhas crianças, ah, eu quero aprender uma sequência didática’ E eu falo que vou frustrá-las desde o começo, porque na verdade o que nós fazemos aqui é tentar discutir um pouco dos conceitos, entender a concepção desse trabalho, para que você possa realizar seu cotidiano, aquilo que você já faz, mas incluindo nele o recorte racial. [...] o curso dá conta também de quem trabalha com os bebês, porque eu falo muito [...] de ter que elogiar a todas as crianças, você ter que pegar todas as crianças, você estar atenta que para [o momento da] arrumação do final do dia, se o penteado faz parte da sua rotina você tem que pentear todos os cabelos, e não só os cabelos das crianças brancas. Você tem que adequar, você tem que ter imagem de bebês negros, de mulheres negras, de homens negros. [...] eu pauto o curso na atuação do professor, porque eu acho que o que faz a diferença quando fala assim “em educação das relações étnico-raciais para professores de educação infantil e pra crianças da educação infantil, é o modo de fazer. Na perspectiva que eu vou conversando com elas é que aquilo que você já faz, ‘ah, você já conta história todos os dias?!’ então você tem que ter um olhar para que você selecione também histórias com personagens negros, que você selecione também histórias com um fantoche negro que vai ser uma princesa, que vai ser um príncipe. Então

nessa perspectiva, eu acho que dá conta, ele [o curso] pode ser frequentando por professores que trabalham com o berçário né (Entrevista concedida por Azoilda no dia 11 de junho de 2015).

Esta perspectiva de que a Educação das relações étnico-raciais deve estar presente nas atividades cotidianas foi, para a professora Beatriz, o ponto mais marcante do curso.

O mais marcante foi o aprendizado acerca dos recortes raciais. A professora que ministrou o curso insistiu bastante que o mais importante não era fazer grandes projetos sobre a consciência ou o respeito étnico-racial durante a semana da consciência negra. Ela dizia que o mais importante era realizar um recorte racial em cada atividade feita com as crianças. Vamos fazer um canto de bonecas? Disponibilize bonecas de variadas cores (Questionário 27 de dezembro de 2015).

O depoimento da professora Beatriz chamou a atenção, pois algo que pôde parecer óbvio, como a recomendação do curso: “disponibilizar bonecas de *todas as cores*” (grifos nossos), fez parte do conteúdo que ela considerou marcante. Isto se deve, em nossa opinião, ao fato destas *simples* recomendações desconstruírem a naturalização presente na sociedade brasileira, de tomar como padrão o fenótipo branco. De acordo com Maria Aparecida Bento,

Considerando (ou quiçá inventado) seu grupo como padrão de referência de *toda uma espécie*, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconhecimento do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social (2002, s/p, grifos nossos)

Neste sentido, convém que as ações formativas da EREER para a Educação Infantil estejam em torno de ações cotidianas que tenham a pretensão de romper a disseminação do racismo, pois são elas que constroem as práticas desta etapa. Para Dias (2015),

A educação infantil tem identidade, função própria e deve pautar-se pelo desenvolvimento e aprendizagens das meninas e meninos pequenos, considerando-os como sujeitos de direitos e como protagonistas de sua própria vida e, nesse sentido, proporcionar-lhes uma sociedade não discriminatória;

A atenção à diversidade é um elemento básico para assegurar a qualidade da educação, pelo que deve ser critério universal no desenvolvimento das políticas e dos programas de atenção nesse nível educativo (DIAS, 2015, p. 586-587).

Como indicado pela autora, a Educação das relações étnico-raciais poderá ser uma das possibilidades de garantir que crianças e profissionais, que cotidianamente frequentam estes espaços, tenham a possibilidade de romper com cultura racista que permeia as relações sociais, que está presente de maneira (in)direta, também, nas instituições de Educação Infantil. Para tanto, almeja-se que os professores sejam orientados a diagnosticar ações e falas que se caracterizam como racistas, para que possam alterá-las e saibam intervir de maneira positiva em situações discriminatórias. Nesta direção, Beatriz afirma que o curso contribuiu para que ela desenvolvesse um olhar mais apurado para tal identificação.

Acredito que o curso me ajudou a ver como essa questão [da educação das relações étnico-raciais] é importante e como pode influenciar a vida de uma criança [...]. As vezes o preconceito assume formas mais discretas, mas que provam que ele existe (Questionário 27 de dezembro de 2015).

Dias (2007) também constatou que professores, após participarem de cursos desta natureza, afirmaram terem se tornado

[...] menos tolerantes com qualquer tipo de discriminação, constroem metodologias, interferem na proposta curricular, influenciam na formulação de projetos pedagógicos de suas instituições, produzem material didático-pedagógico e sentem-se fortalecidas para desenvolverem atividades de caráter anti-racista com crianças pequenas colaborando uma construção de uma sociedade sem discriminações (DIAS, 2007, p. 288-289).

A percepção de Beatriz tornou-se mais aguçada, como ela mesma menciona:

Entre as crianças é comum que a boneca negra seja a última a ser escolhida, por exemplo. Também nesta sala, havia uma menina negra de cabelos cacheados que tinha bastante dificuldade em se integrar com as outras meninas. Era por vezes deixada de lado ou afastada das outras. Desconfiávamos que, apesar de ela ser tímida, o grande fator que acarretava esses acontecimentos era a cor da pele. Outra menina também, de cor de pele parda, reclamava que outras meninas falavam sobre a sua cor de pele e por isso não queriam ser sua amiga. Essa menina, no entanto, tinha mais iniciativa e conseguia se integrar ao grupo de meninas (Questionário 27 de dezembro de 2015).

Beatriz, em sua experiência como professora de Educação Infantil, confirmou que o racismo esteve imerso nas relações sociais que ocorreram nesta etapa da Educação. O primeiro fato relatado que descreve o lugar social da boneca negra, que foi a última a ser escolhida, revela que houve uma hierarquização, cujo fenótipo branco foi mais valorizado e o

negro foi subalternizado. Quando Beatriz identifica e consegue nomear esta situação orientada pelos aprendizados obtidos no curso, isto acompanhou de uma intervenção pedagógica. Em outras palavras, ela não ignorou, pois teve elementos teóricos que lhe possibilitaram compreender a situação, e que esta exigiu uma ação pedagógica.

O segundo exemplo foi no momento em que a professora identificou a menina negra, e sua timidez e fez uma intervenção pedagógica. É evidente que a criança negra não é tímida por uma característica de personalidade, sem que isto fosse relacionado diretamente com sua condição social de criança negra e o desconforto que significou em uma sociedade racista, que desvaloriza sua cultura e sua história. Semelhante às bonecas, que são desprezadas pelas crianças, também ser menina negra nesse espaço que desvaloriza os atributos de negritude impôs a esta menina o incômodo de estar entre pessoas que rejeitam tais características. Isto não foi justo com ela, e nem pôde ser desconsiderado pelas profissionais que atuaram nesta etapa. Contudo, sem cursos de formação que tratem dos conceitos próprios da área de relações étnico-raciais, dificilmente a tomada de consciência das professoras ocorrerá e deixaremos, assim, as crianças, em geral meninas negras, abandonadas a sua própria sorte, muitas vezes significando solidão.

Foi a posse de conhecimentos específicos sobre as relações étnico-raciais aprendidos em um curso de formação continuada de professores, e que provavelmente foi negado na formação inicial desta professora, que possibilitou que ela tivesse condição de compreender de outro modo a *timidez* da criança negra. Tal circunstância foi crucial para uma tomada de atitude diferente, que enfrentasse a situação e rompesse um círculo vicioso que atribui às crianças negras, desde pequenas, a cruel tarefa de garantir, sozinhas, o espaço de socialibilidade, coisa que nem todas conseguem, e atravessam essa etapa abandonadas pelos adultos.

Muito já se escreveu sobre a invisibilidade do sujeito negro na mídia. Joel Zito Araújo (2004), na produção *A negação do Brasil*, evidencia este fato, mostrando o grau de requinte do racismo brasileiro, que atinge a todos, inclusive as crianças pequenas.

Por isto, não é mero acaso que crianças negras, muitas vezes, são tímidas, pois “Tanto a timidez como a indisciplina podem ser sinais de resistência e insurgência da criança negra ao recalque que lhe é imposto desde muito cedo e que se reproduz em seu comportamento na escola” (OLIVEIRA, 2007, p. 24).

A partir do curso eu pude trazer para a sala um pouco dessas questões acerca das relações étnico-raciais que geralmente eram abordadas junto com outros temas, sendo mais uma tentativa de naturalizar o assunto. [...] A boneca negra que tínhamos na sala era geralmente a última escolha das crianças. Observando tal situação, criei uma história, a qual dei o nome de “Maria Flor e Veloster”, onde a personagem principal era a boneca. Fiz isso na intenção de aumentar o interesse das crianças por este brinquedo. Também como relatado anteriormente, uma das meninas da sala de pele mais escura era por vezes deixada de lado. Por isso, em um dia de planejamento pesquisei uma história de princesa. Então, certo dia vesti aquela menina de princesa e contei a história para a turma, onde a personagem principal foi esta aluna. Após a contação as crianças fizeram um desenho sobre a história (Questionário respondido por Beatriz do Nascimento, enviado via *e-mail* em 27 de dezembro de 2015).

Dentre as demais atividades relatadas por Beatriz, esta, em especial, chamou a atenção, pois, ao identificar uma cena de marginalização da criança negra, a professora interveio e construiu um espaço para que a menina negra protagonizasse uma das atividades. Beatriz aproveitou aquele momento para trabalhar com a história e cultura afro-brasileira e africana, ampliando os saberes das crianças, na tentativa de romper com o isolamento da menina negra diante do grupo: isto é (re)educar para as relações étnico-raciais.

Portanto, pode-se afirmar que o curso de formação continuada para professores realizado por Azoilda cumpriu seu papel, na direção de alertar os profissionais e ajudá-los a identificar as ações discriminatórias presentes nas instituições educacionais, e de intervir de maneira construtiva, garantindo uma Educação de qualidade e equidade para todas as crianças, ou seja, promovendo a igualdade racial. Neste sentido, podemos sustentar que uma formação qualificada em Educação das relações étnico-raciais proporciona, aos professores, reflexão sobre o seu cotidiano, bem como os auxilia a alterar suas práticas educativas.

Sendo assim, é urgente ampliar a oferta do curso, na direção de alcançar todo o efetivo da SME para que, de fato, se cumpram as determinações da legislação que rege a obrigatoriedade da inserção da Educação das relações étnico-raciais. Também, que casos como o da menina negra, relatado pela professora Beatriz, recebam a intervenção adequada, pois se trata da vida de crianças negras que estão sob a responsabilidade do Estado, e que não estão tendo sua infância protegida. Isto ocorre porque os professores não possuem instrumental para reconhecer situações discriminatórias que ocorrem no cotidiano destas instituições.

## Considerações Finais

Averiguamos que a presença de uma técnica comprometida e especialista em ERER na Educação Infantil foi fundamental para o sucesso da formação continuada ofertada. Em outras palavras, não basta pautar a Educação das relações étnico-raciais na política de formação, é necessário colocar, à frente das discussões, pessoas com formação adequada para desenvolvê-la. A técnica não apenas realizou cursos, que deram instrumentos poderosos para as professoras, ela também influenciou a proposição do tema da SEP e incluiu a perspectiva no acompanhamento do seu trabalho junto às instituições.

Este movimento também influenciou técnicos que atuam no departamento de EI da SME, pois uma delas, que atende pesquisadores, informou que a SEP a deixou bastante intrigada, e a fez refletir sobre a Educação das relações étnico-raciais. Assim, ela passou a incluir esta perspectiva no curso de artes que ela ministrava para professores da rede.

O aumento considerável de profissionais que buscaram a segunda oferta do curso com o tema das relações étnico-raciais após a SEP também é um indicativo importante. A estimativa é de que entre 61 a 65 profissionais tenham concluído os cursos nos anos de 2014 e 2015, inclusive professoras auxiliares, como é o caso de Beatriz, que é de um CMEI. Isto demonstra que, quando a SME inclui a ERER em sua política, as respostas dos profissionais são positivas, querem saber mais e levam os conhecimentos para suas práticas, alterando-as de forma a garantir a igualdade racial.

Foi possível, também, constatar que o curso ministrado por Azoilda, bem como suas recomendações, estão de acordo com as produções acadêmicas que trazem orientações para a inserção da (re)educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, bem como com documentos mandatórios, que preveem a inclusão da ERER em todas as etapas da Educação.

Outro dado importante, que revela a adequação do trabalho realizado, diz respeito aos relatos das professoras participantes das ações formativas que foram ouvidas por nós. Embora elas não representem quantitativamente o quadro de professores da RME de Curitiba, indica o quão significativa foi a oferta do curso e como ele implicou em mudanças nas suas práticas pedagógicas, que passaram a cooperar para um desenvolvimento integral e pleno de todas as crianças, especialmente das crianças negras, corroborando para erradicar práticas discriminatórias presentes nos contextos educacionais.

Outro fato que chamou a atenção foi a questão da formação inicial da professora Lélia. Afinal, ela não só teve contato com a temática étnico-racial em sua formação inicial, mas esteve envolvida com eventos relacionados ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB-UFPR), o que possibilitou sua familiaridade com a temática étnico-racial. Chamou a atenção, também, o fato de a disciplina cursada ser uma optativa e, por consequência, não compor o rol de disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia. Cabe, aqui, questionar a dificuldade que as Instituições de Ensino Superior, sobretudo os cursos de Pedagogia e demais cursos de formação inicial de professores, possuem em (re)adequar seus currículos na direção de inserir discussões em torno da ERER, para garantir que futuros profissionais estejam a par, ainda que minimamente, das discussões em torno das relações étnico-raciais. Nesta direção, seria possível formar, de maneira mais adequada, os futuros professores, para que possam intervir de maneira valorativa e respeitosa, garantindo, assim, maior qualidade na Educação para todas as crianças, minimizando os efeitos maléficos do racismo.

Ainda que os resultados da pesquisa, em especial o ano de 2015, tenham sido positivos, é importante ressaltar que a Educação para as relações étnico-raciais na formação continuada de professores da Educação Infantil de Curitiba tem lugar marginal, pois os dados indicaram que a Educação para as relações étnico-raciais chegou à EI, não por meio de uma política instituída e comprometida com a educação positiva das relações étnico-raciais, mas devido ao comprometimento pessoal e acadêmico de uma técnica pesquisadora de relações étnico-raciais e infância que, ao chegar à SME, levou o tema consigo. Sua presença na gerência de Educação Infantil no EEI (Departamento de Educação Infantil) abriu espaço para a efetivação da temática de maneira horizontal, permeando currículos, ações pedagógicas, formações continuadas e a própria formação dos técnicos que atuam no EEI, mas não foi uma iniciativa da política educacional da SME.

O cumprimento da legislação, especialmente o Parecer 03/04 (BRASIL, 2004a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b), o Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, modificado pela Lei nº10639/03 e Lei nº 11645/08 (BRASIL, 2008), o parecer 020/2009 (BRASIL, 2009), que determina a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), entre outras leis de âmbito estadual e municipal, ainda está por ser instituído na política da SME, garantindo a permanência de

oferta de cursos de formação, de uma pessoa responsável pela EREER na Educação Infantil dentro da secretaria, a inclusão da Educação Infantil na comissão da diversidade, a compra de materiais didático-pedagógicos que propiciem, aos professores, realizar práticas cada vez mais efetivas nas instituições, sempre pautadas por reflexões qualificadas.

É importante, também, atentarmos-nos para as falas das professoras que, para além de serem significativas, apontam que a formação de professores, seja ela inicial e/ou continuada, configura um caminho possível para a efetiva mudança em nosso sistema educacional.

Portanto, como pesquisadoras comprometidas com a EREER na Educação Infantil, esperamos que a SME se empenhe para reverter a situação de marginalização e negligência com o tema, que encontramos nos dados de formação continuada de professores de 2010 a 2015, com a (re)educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Não se justifica que a Educação Infantil esteja fora do grupo que atua com diversidade e, também, que não exista uma pessoa responsável pelo tema na equipe desta etapa da Educação Básica. Esperamos que o exemplo do compromisso profissional de Azoilda, do próprio êxito da experiência com a SEP-2015, e dos depoimentos das profissionais que estão nas instituições sirvam de estímulo para ampliar com maior intensidade a oferta de formação neste tema, garantindo a todos os profissionais uma formação continuada plural, de qualidade, e o direito às crianças, de terem uma Educação livre de racismo.

## Referências

ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil**: o negro na telenovela brasileira. 2ª ed. São Paulo: SENAC, 2004.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.25-58.

BRASIL. Lei nº. 9394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL, **Lei nº. 10.639**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº. 11.645**. Altera a Lei 10.639 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 003/2004**. 2004a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004b. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 321 p. Tese (Doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. SILVA JR, H. ; Maria Aparecida Silva Bento . Subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial na educação infantil. **Cadernos do Aplicação** (UFRGS), v. 25, p. 15-45, 2012

\_\_\_\_\_. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v.17 n.51 p. 661-749, set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista eletrônica de Educação**. V.9, n2, p. 567-595, 2015.

DUARTE, Carolina de Paula Teles; OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias Oliveira. Infância e educação étnico-racial: estruturas e singularidades. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org). **Práticas pedagógicas ara a igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, p. 37-42, 2011.

FARÓIS DO SABER. <http://www.escola-curitiba.com/farois.htm>. - Acesso em: 24 ago. 2015.

GELEDÉS. Instituto da Mulher negra. **Azoilda Loretto da Trindade**. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/azoilda-presente/#gs.f79cdeb58bce47a9bd95fed638a06af8>>. Acesso em: 14 set. 2015.

GELEDÉS. Instituto da Mulher negra. **Lélia Gonzales**. <<http://www.geledes.org.br/hoje-na-historia-1935-nascia-lelia-gonzalez/#ixzz47Jms8CAS>>. Acesso em: 30 abr. 2016

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. Portugal, v. 8, p. 7-22, 2009.

HEROIS DE TODO MUNDO. **Maria Beatriz do Nascimento**. <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/hero/mariabeatriz>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

OLIVEIRA, Lúcio. Tímidos ou indisciplinados? Por que são tão tímidos? Por que são tão indisciplinados? **Coleção Percepção da diferença. Negros e brancos na escola**. Ministério da Educação. São Paulo, v. 7, 2007.

REIS, L. **Enedina Alves Marques**. Disponível em: <<http://blogdaengenharia.com/enedina-alves-conheca-historia-da-primeira-mulher-negra-se-formar-engenheira/>>. 2015. Acesso em: 30 abr. 2016.

SILVA, Hédio Junior. Conceito e demarcação Histórica. In SILVA, Hédio Junior; BENTO, Maria Aparecida da Silva; SILVA, Mário Rogério: **Políticas públicas de promoção da igualdade racial**. São Paulo, CEERT, p.17-29, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n.91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SILVA, Flávia Carolina da Silva. **A educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as da educação infantil no município de Curitiba (2010-2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba. Universidade Federal do Paraná, 2016.

**RECEBIDO EM 31 DE JANEIRO DE 2018.**

**APROVADO EM 07 DE MAIO DE 2018.**