

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

Fabíola Cristina Santos Costa

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE  
DIZEM AS CRIANÇAS?**

Belo Horizonte

2015

Fabíola Cristina Santos Costa

## **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Múltiplas Linguagens em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Prof. Sandro Vinicius Sales dos Santos.

Belo Horizonte

2015

Fabíola Cristina Santos Costa

## **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Múltiplas Linguagens em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Prof. Sandro Vinicius Sales dos Santos.

Aprovado em 9 de maio de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Sandro Vinicius Sales dos Santos – Faculdade de Educação da UFMG

---

Prof. Joaquim Ramos – Faculdade de Educação da UFMG

Dedico esta pesquisa à Deus por tudo o que tenho, tudo que sou e o que ainda vai ser...

## AGRADECIMENTOS

À toda equipe, funcionários/as e professores/as, do Curso de Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica (LASEB) pelas oportunidades de formação tão enriquecedoras e que tanto modificaram minha prática em sala de aula. Agora tenho outro olhar sobre as crianças e sobre a Educação Infantil.

Ao orientador Sandro, pela paciência e compreensão, pelos muitos conselhos sugeridos e nunca impostos. Agradeço pela disponibilidade de horários e tempos, pelas respostas rápidas e organização dos encontros e, sobretudo, agradeço pelos conhecimentos e escrita compartilhados.

Às colegas de curso, principalmente Amanda, Deusy, Silvia e Vanda, que me acompanharam nesta caminhada e fizeram dos meus sábados dias mais alegres. Foi grande o aprendizado que tive com a experiência de todas as lindas professoras desta turma.

À UMEI-Vila Apolônia e seus profissionais pelo aprendizado diário que tem me proporcionado e pela participação nesta pesquisa. Com vocês tenho vivido experiências formadoras, desafiadoras e alegres!

Às crianças com quem tive o privilégio de conviver por apenas seis meses, mas de quem levarei aprendizados para toda a vida. Crianças capazes, assim é que sempre me lembrarei de vocês. Os sorrisos, as falas, as perguntas, os abraços, as cartas e os presentes carinhosos. Já sinto muitas saudades!

À minha família amada, pai, mãe e irmão, pelo amor verdadeiro que sempre demonstraram. Vocês são as pessoas mais importantes da minha vida. Não tenho palavras para expressar o quanto amo vocês e quanto lhes sou grata por sonharem comigo.

Ao meu namorado lindo, John Paulo, pelo apoio nesta caminhada. Obrigada por entender meus cansaços e ausências e fazer do pouco tempo disponível juntos momentos tão especiais. Com você aprendi o que é o amor verdadeiro, aquele que não se baseia apenas em palavras, mas em atitudes. Vejo em tudo o seu amor e sinto-me privilegiada por ter uma pessoa como você do meu lado. Te amo, hoje e sempre!

E, finalmente, à todos/as aqueles/as que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização e conclusão desta pesquisa. Muito obrigada!

“Nem tudo que se enfrenta pode ser modificado, mas nada pode ser modificado se não for enfrentado...”

James Baldwin

## RESUMO

Através desta investigação buscou-se compreender como as crianças, na faixa etária entre cinco e seis anos, percebem as relações étnico-raciais por elas vivenciadas na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) –Vila Apolônia, na cidade de Belo Horizonte/MG. Tomando como base teórica os estudos da Sociologia da Infância considerou-se as crianças como protagonistas na construção de sua própria cultura, seres competentes e capazes, agentes sociais ativos e criativos. Também é feita uma análise dos usos e significados dos termos raça, racismo, preconceito e discriminação racial na sociedade brasileira. Para alcançar os objetivos propostos foi traçado um plano de ação, de abordagem qualitativa, que considerou fundamental a escuta das crianças. Como instrumentos de coleta de dados optou-se pela observação participante, pelo desenho articulado com a oralidade e pelos instrumentos didáticos-pedagógicos próprios da rotina da Educação Infantil: roda de conversa, contação de histórias, reconto e momentos coletivos com outras turmas. Outra relevante questão apresentada no texto diz respeito às dimensões éticas na pesquisa que envolve crianças que são ao mesmo tempo, sujeitos etários, étnico-raciais e alunos. São apresentadas situações nas quais a professora pesquisadora busca se desvencilhar de seu estatuto de sujeito de poder em relação às crianças. Os resultados obtidos demonstram que as crianças não só sabem dizer sobre seu pertencimento étnico-racial, como também usam de um variado vocabulário para isso, mesmo sem ter consciência dos significados das palavras. Foi perceptível que, para elas é mais fácil dizer sobre o outro do que falar sobre si. De uma maneira geral, os desenhos mostraram que a maioria das crianças não colore a cor da pele quando desenham a si mesmas ou outras pessoas, mostrando que ainda faltam referências imagéticas que expressem a existência de pessoas não brancas na sociedade brasileira. Em suas relações com outras crianças e adultos, meninos e meninas apresentam dificuldade em explicar a diversidade étnico-racial e entram em conflito quanto ao quesito feio/bonito quando falam sobre pessoas negras, pois o branco é ainda visto, para muitas crianças, como o ideal de beleza estética e o negro é pensado como inferior esteticamente.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Relações étnico-raciais. Criança. Infância.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Região da Vila Apolônia .....	p. 45
FIGURA 2: Imagem de satélite da Vila Apolônia .....	p. 45
FIGURA 3: Estreitamento da rua da UMEI .....	p. 46
FIGURA 4: Rua da UMEI-Vila Apolônia .....	p. 46
FIGURA 5: Rua da UMEI em um dia chuvoso .....	p. 46
FIGURA 6: Alagamento em dia de chuva .....	p. 46
FIGURA 7: Entrada da UMEI .....	p. 47
FIGURA 8: Entrada da UMEI .....	p. 47
FIGURA 9: A sala de aula da turma pesquisada .....	p. 51
FIGURA 10: As crianças em sua sala de aula .....	p. 51
FIGURA 11: Caíque/negro na dinâmica para se auto-identificar .....	p. 56
FIGURA 12: Matheus/negro na dinâmica para se auto-identificar .....	p. 56
FIGURA 13: Amanda/negra na dinâmica para se auto-identificar .....	p. 56
FIGURA 14: Ramon/negro na dinâmica para se auto-identificar .....	p. 56
FIGURA 15: Ana Clara/branca na dinâmica para se auto-identific.....	p. 56
FIGURA 16: Jonathan/negro na dinâmica para se auto-identificar .....	p. 56
FIGURA 17: Cassiano/negro na dinâmica para se auto-identificar .....	p. 56
FIGURA 18: Cassio/branco na dinâmica para se auto-identificar .....	p. 56
FIGURA 19: Cristiane/negra na dinâmica para se auto-identificar .....	p. 56
FIGURA 20: Josué/negro na dinâmica para se auto-identificar .....	p. 57
FIGURA 21: Gabriela/branca na dinâmica para se auto-identificar .....	p. 57
FIGURA 22: Cauã/branco na dinâmica para se auto-identificar .....	p. 57
FIGURA 23: Rogério/branco na dinâmica para se auto-identificar .....	p. 57
FIGURA 24: Kyara/negra na dinâmica para se auto-identificar .....	p. 57
FIGURA 25: Helena/negra na dinâmica para se auto-identificar .....	p. 57
FIGURA 26: Isadora/negra na dinâmica para se auto-identificar .....	p. 57
FIGURA 27: Caio/branco na dinâmica para se auto-identificar .....	p. 57
FIGURA 28: Desenho de Ramon/negro representando a si mesmo .....	p. 58
FIGURA 29: Desenho de Amanda/negra representando a si mesmo .....	p. 58
FIGURA 30: Desenho de Matheus/negro representando a si mesmo .....	p. 58
FIGURA 31: Desenho de Kyara/negra representando a si mesmo .....	p. 58



FIGURA 32: Desenho de Helena/negra representando a si mesmo .....	p. 58
FIGURA 33: Desenhos de Helena/negra representando a si mesmo .....	p. 59
FIGURA 34: Desenho de Amanda/negra representando a si mesmo .....	p. 59
FIGURA 35: Desenho de Cassiano/negro representando a si mesmo .....	p. 59
FIGURA 36: Desenho da professora feito por Gabriela/branca .....	p. 66
FIGURA 37: Desenho da professora feito por Matheus/negro .....	p. 66
FIGURA 38: Desenho da professora feito por Caio/branco .....	p. 66
FIGURA 39: Desenho da professora feito por Kyara/negra .....	p. 66
FIGURA 40: Desenho da professora feito por Kauany.....	p. 66
FIGURA 41: Desenho da professora feito por Helena/negra .....	p. 66
FIGURA 42: Desenho da professora feito por Cássio/branco .....	p. 66
FIGURA 43: Desenho da professora feito por Isadora/negra .....	p. 66
FIGURA 44: Desenho da professora feito por Jhonatan/negro .....	p. 66
FIGURA 45: Desenho da professora feito por Caíque/negro .....	p. 66
FIGURA 46: Desenho da professora feito por Júlia .....	p. 66
FIGURA 47: Desenho da professora feito por Cristiane/negra .....	p. 66
FIGURA 48: Desenho feito por Helena/negra sobre o livro que mais gostou .....	p. 67
FIGURA 49: Desenho feito por Amanda/negra sobre o livro que mais gostou .....	p. 67
FIGURA 50: Desenho feito por Cauã/branco sobre o livro que mais gostou .....	p. 67
FIGURA 51: Desenho feito por Ana Clara/branca sobre o livro que mais gostou .....	p. 67
FIGURA 52: Desenho feito por Cristiane/negra sobre o livro que mais gostou .....	p. 67
FIGURA 53: Imagens da oficina de capoeira realizada no dia 18/11/2014 .....	p. 69
FIGURA 54: Imagens da oficina de capoeira realizada no dia 18/11/2014.....	p. 69
FIGURA 55: Imagens da oficina de capoeira realizada no dia 18/11/2014 .....	p. 69
FIGURA 56: Imagens da oficina de capoeira realizada no dia 18/11/2014 .....	p. 69
FIGURA 57: Imagens da oficina de capoeira realizada no dia 18/11/2014 .....	p. 69
FIGURA 58: Algumas crianças da turma usando as máscaras africanas confeccionadas por elas .....	p. 70
FIGURA 59: Algumas crianças da turma usando as máscaras africanas confeccionadas por elas .....	p. 70
FIGURA 60: Imagem do armário da sala .....	p. 72
FIGURA 61: Paredes da UMEI e seus cartazes .....	p. 74
FIGURA 62: Paredes da UMEI e seus cartazes .....	p. 74

FIGURA 63: Paredes da UMEI e seus cartazes .....	p. 74
FIGURA 64: Paredes da UMEI e seus cartazes .....	p. 74
FIGURA 65: Paredes da UMEI e seus cartazes .....	p. 74
FIGURA 66: Paredes da UMEI e seus cartazes .....	p. 74

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Declaração raça/cor realizada pelos pais ou responsáveis no ato da matrícula a UMEI – Vila Apolônia ..... p.52

QUADRO 2: Declaração raça/cor e outras características realizada pelas crianças da turma ..... p. 53

QUADRO 3: Comparação entre declaração realizada pelos pais ou responsáveis e declaração realizada pelas próprias crianças ..... p. 55

QUADRO 4: Comparação entre declaração realizada pelos pais ou responsáveis e declaração realizada pelas próprias crianças ..... p. 55

QUADRO 05: Comparação entre a declaração raça-cor feita pela criança e como ela se desenhou ..... p. 57

## LISTA SIGLAS

AMAS - Associação Municipal de Assistência Social

CME - Conselho Municipal de Educação

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CEI - Centros de Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FAE - Faculdade de Educação

LASEB - Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBA - Legião Brasileira de Assistência

MOBRAL - Ministério da Educação e do Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos

MLPC - Movimento de Luta Pró-Creches

ONU - Organização das Nações Unidas

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte

SMDS - Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

SMED - Secretaria de Educação

SUDECAP/GGEI - Superintendência de Desenvolvimento da Capital/Grupo Gerencial de Educação Infantil

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

URBEL - Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 01: REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
1.1. Criança e Infância.....	19
1.2. Educação Infantil no Brasil.....	22
1.3. Educação Infantil em Belo Horizonte.....	25
1.4. Raça, racismo, preconceito e discriminação racial.....	27
1.5. Racismo na escola: subsídios para se pensar as relações ético-raciais na educação infantil.....	31
CAPÍTULO 02: PERCURSO METODOLÓGICO.....	36
2.1. Os instrumentos de coleta de dados.....	36
2.2. Caracterização da região e do bairro.....	44
2.3. A UMEI–Vila Apolônia.....	46
2.4. A turma pesquisada e sua rotina diária: breve descrição.....	49
CAPÍTULO 03: ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	52
3.1. Ser branco e ser negro na percepção das crianças.....	52
3.2. Como as crianças atuam entre si e na relação com os adultos enquanto sujeitos étnico-raciais.....	60
3.3. O trato pedagógico da diversidade étnico-racial na UMEI–Vila Apolônia e a percepção das crianças sobre a ocorrência de racismo, preconceito ou discriminação racial.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79

## INTRODUÇÃO

A presente investigação buscou compreender como as crianças, na faixa etária entre cinco e seis anos, percebem as relações étnico-raciais por elas vivenciadas na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) – Vila Apolônia, na cidade de Belo Horizonte/MG.

A temática das relações étnico-raciais<sup>1</sup> na educação escolar é alvo de inúmeras pesquisas e estudos em diversos contextos sociais, históricos, econômicos e culturais que demonstram o caráter discriminador do sistema educacional brasileiro e uma desigualdade racial, que permanece apesar da ampliação do acesso à educação básica (HASENBALG, 1979; ROSEMBERG, 1998; SOARES & ALVES, 2003; FAZZI, 2004; CAVALLEIRO, 2001).

Seja nos livros e materiais didáticos, nos conteúdos trabalhados de forma estereotipada, no silenciamento da escola frente a situações de racismo, preconceito ou discriminação, seja também nas correlações estatísticas que evidenciam um hiato entre alunos/as brancos/as e negros/as em relação ao desempenho escolar e outros indicadores sociais, a temática étnico-racial na educação aparece indicando uma subalternização da cultura e história africana e afro-brasileira e a necessidade de uma reeducação das relações entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e de povos indígenas.

É nesse contexto que foi sancionada, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003, a Lei 10.639/03, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com o objetivo de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, pública e privada, de todo país, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Em virtude da respectiva Lei, acrescentou-se ao conteúdo programático o estudo da África e dos/as africanos/as, a luta dos/as negros/as no Brasil, a cultura negra brasileira na formação da sociedade nacional e as contribuições sociais, econômicas e políticas do povo negro à História do Brasil.

A Lei 10.639/2003<sup>2</sup> é, sem dúvida, um marco na luta pela superação da desigualdade racial na educação pública brasileira e constitui importante medida de ação afirmativa<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> O termo étnico, da expressão étnico-racial, se refere ao caráter supostamente mais cultural dessas relações, englobando aspectos tais como religião, modos de vida, língua, crenças, valores, princípios, etc. (GUIMARÃES, 2003; MUNANGA, 2004; GOMES, 2005).

<sup>2</sup> A Lei 10.639/2003 foi modificada pela redação dada pela Lei nº. 11.645/2008, que inclui a história e cultura indígena, suas lutas e importância na formação do país.

<sup>3</sup> As ações afirmativas, segundo Gomes (2001), são um conjunto de políticas públicas ou privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que visam combater a discriminação, o racismo e o preconceito e corrigir

sintonizada com reivindicações históricas do Movimento Negro. Diante desse grande avanço, que é a dimensão que as leis corporificam as ações na sociedade ao garantir direitos e deveres, tornar esses conteúdos “obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para sua implementação de fato” (SANTOS, 2005, p. 34). A luta antirracista “ainda é uma postura política e profissional ausente em muitas práticas pedagógicas e de vários processos de formação de professores/as” (GOMES & SILVA, 2006, p. 24).

O papel da escola, nos debates étnico-raciais, é de estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias dos diversos grupos que compõem o país (BRASIL, 2004), se colocando como um dos espaços fundamentais no processo de educação das relações entre esses grupos e de valorização dos patrimônios históricos e culturais da população negra. Para Matilde Ribeiro, na apresentação do Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

a educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004).

O interesse pela temática Raça<sup>4</sup> e Educação se deve a minha trajetória pessoal e acadêmica trilhada nos últimos dez anos. Durante o curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre os anos de 2005 à 2009, a participação como bolsista no Programa Ações Afirmativas na UFMG e no Programa Conexões de Saberes na UFMG aproximou-me dos conceitos, debates e reflexões acerca do mito da democracia racial, racismo, preconceito, discriminação, desigualdade e exclusão racial, democratização da Universidade pública, ações afirmativas, entre outros.

---

ou reparar os efeitos provocados por estes em determinados contextos. Jaccoud e Beghin (2002) ainda acrescentam que as políticas afirmativas têm como objetivo garantir oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social.

<sup>4</sup> Raça é entendida aqui como uma construção social, política, cultural e histórica produzida nas relações de poder entre os diferentes grupos. Ou seja, ela não é uma realidade biológica e sim um conceito sociológico carregado de ideologia pois se configura como “uma categoria social de dominação e de exclusão” (MUNANGA, 2003, p. 6).

O contato com esses temas proporcionou a produção acadêmica de resumos, textos e artigos e a participação em seminários e congressos em Minas Gerais e outros estados. Essa experiência também foi fundamental para o conhecimento da área e, conseqüente, escolha de objetos de pesquisa. Por isso, no momento de realização da pesquisa de monografia no âmbito da graduação, buscou-se compreender algumas das principais características que permeiam as relações étnico-raciais presentes nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/MG, procurando identificar e analisar os limites e as possibilidades para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a luz da Lei 10.639/03.

Com a pesquisa de monografia observou-se, entre muitos aspectos, que para a maioria das diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras entrevistadas o racismo existe tanto na sociedade (o Brasil é um país racista) como na escola (há racismo também na escola). No entanto, em suas enunciações se pode perceber uma inclinação em considerar sempre o outro como racista: as crianças, o empregador, a mídia, etc. Os indivíduos que emitem a impressão não se percebem como racistas, tão pouco o grupo ao qual pertencem.

Quanto às estratégias e propostas pedagógicas de enfrentamento de situações de racismo, preconceito e discriminação no cotidiano escolar perceberam-se avanços importantes, pois não houve omissão frente à situação observada e as intervenções se deram de forma individual e/ou coletiva. Todavia, aspectos e posicionamentos que persistem e se propagam mesmo após a promulgação da Lei 10.639/03 foram observados como limitadores do processo: tratamento superficial e pontual do conflito e abordagens equivocadas. Espera-se que a atuação dos profissionais da educação não deva ser somente a de chamar atenção ou apontar o erro do ofensor, mas promover a problematização daquilo que foi dito e feito, buscando questionar a hierarquia de prestígio compartilhada pelas crianças e a extensão e especificidade do sentido de tais práticas para as crianças negras (CASTRO & ABRAMOVAY, 2006).

Constatou-se assim, na monografia da graduação, que existe uma gama de intervenções pedagógicas específicas para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas, provando que “os educadores e educadoras estão mais sensíveis e abertos a buscar formas de um trato pedagógico da diversidade étnico-racial no cotidiano escolar” (ARROYO, 2007, p. 111). No entanto, a maioria das intervenções se configuram ainda como práticas mais individuais que institucionais e de caráter esporádico e pontual.



A Lei 10.639/03 é propulsora de mudanças na agenda curricular, política e pedagógica das escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/MG. Ela contribuiu não só para a legitimação e institucionalização das intervenções pedagógicas que já aconteciam e daquelas que vieram a acontecer, mas também para a mobilização e comprometimento de mais sujeitos docentes em projetos e práticas de celebração e reconhecimento da diversidade étnico-racial.

Este estudo trouxe novas indagações e questionamentos, principalmente no que se refere a pouca quantidade de trabalhos e pesquisas que analisam a percepção das crianças acerca de seu pertencimento racial nas instituições de Educação Infantil (ROCHA, 2008; TRINIDAD, 2011). Além disso, cinco anos de docência para alunos e alunas do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/MG, também tem permitido questionamentos frequentes a respeito da vivência racial das crianças.

No entanto, o fator fundamental para escolha do tema e problema desta pesquisa foi a entrada no Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica, área de concentração Múltiplas Linguagens em Educação Infantil, e na UMEI-Vila Apolônia, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/MG, como professora para a Educação Infantil.

As leituras, discussões e reflexões sobre a teoria e a prática da Educação Infantil, incentivaram os questionamentos sobre como as crianças, enquanto sujeitos ativos, competentes, produtores de cultura, percebem e vivenciam as relações étnico-raciais. Compreender como as crianças, quando estão entre si, vivenciam as relações étnico-raciais é importante, não só para a compreensão do tipo de racismo existente no Brasil, mas, também, para apontar direcionamentos para práticas pedagógicas de formação de valores de respeito à diferença e de promoção da diversidade racial. Isto é, descobrir como crianças elaboram suas experiências raciais é um passo fundamental na busca pela construção de um ambiente escolar mais favorável à convivência de todos. Desta maneira, analisar o significado da vivência racial para as crianças também é uma forma de refletir em que medida as políticas públicas de ações afirmativas, sobretudo a promulgação da Lei 10.639/03, tem promovido (ou não) mudanças nas falas, hábitos e comportamentos no cotidiano escolar.

O objetivo principal deste estudo foi compreender como as crianças de cinco e seis anos de idade percebem as relações étnico-raciais vividas no interior da UMEI-Vila Apolônia. Mais especificamente procurou-se identificar o que é ser branco e o que é ser negro na percepção das crianças, analisando como elas atuam entre si e na relação com os adultos

enquanto sujeitos étnico-raciais. Buscou-se identificar também a ocorrência de práticas de racismo, discriminação e preconceito raciais na UMEI, buscando averiguar como as crianças percebem essas noções em suas relações e quais são e como são construídas as formas de enfrentamento, interiorização e negociação dessas relações, levando em conta o trato pedagógico dado à diversidade étnico-racial na UMEI-Vila Apolônia.

Para alcançar tais objetivos foi traçado um percurso metodológico, de abordagem qualitativa, que considera fundamental conversar com as crianças (CORSARO, 2009), ouvir o que pensam, sentem e dizem as 21 crianças, com idade entre 5 e 6 anos de idade, da UMEI-Vila Apolônia. Como instrumentos de coleta de dados optou-se pela observação participante (VIANNA, 2003), pelo desenho articulado com a oralidade (GOBBI, 2009) e pelos instrumentos didáticos-pedagógicos próprios da rotina da Educação Infantil: roda de conversa, contação de histórias, reconto e momentos coletivos com outras turmas.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro são apresentados alguns conceitos e contextos sócio-históricos que fundamentam teoricamente o que se entende, nesse trabalho, por criança, infância, Educação Infantil e relações étnico-raciais. Além do surgimento da sociologia da infância, da história da Educação Infantil no Brasil e em Belo Horizonte, também são discutidos a história da educação da população negra no Brasil, os significados dos termos raça, racismo, preconceito e discriminação, assim como a relação destes com o racismo vivenciado na escola. No capítulo dois são descritos os instrumentos de coleta de dados e as características da região de Venda Nova, da UMEI-Vila Apolônia e da turma pesquisada. Já no terceiro e último capítulo é feita a análise dos dados coletados de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa.

De uma maneira geral, observou-se que as crianças não só sabem dizer sobre seu pertencimento étnico-racial, como também usam de um variado vocabulário para isso. Além disso, foi mais fácil dizer sobre o outro do que sobre si e os desenhos mostram que maioria não colore a cor da pele. Em suas relações com outras crianças e adultos, elas têm dificuldade em explicar a diversidade étnico-racial e entram em conflito quanto ao quesito feio/bonito quando falam sobre pessoas negras. Nas suas produções gráficas, o outro, adulto ou criança, também não tem a pele colorida, sendo pessoas negras pouco produzidas.

## **CAPÍTULO 01: REFERENCIAL TEÓRICO**

Este primeiro capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira estão os conceitos de criança e infância sob a ótica da Sociologia da Infância e dos estudos de William Corsaro (2011). Em seguida, há uma contextualização história das instituições de Educação Infantil no Brasil e na cidade de Belo Horizonte (DALBEN, 2002; SILVA & VIEIRA, 2008). Depois é feita uma análise dos usos e significados dos termos raça, racismo, preconceito e discriminação racial (MUNANGA, 2004; GOMES, 2005). Na última seção, se discute o racismo na escola como subsídios para se pensar as relações étnico-raciais na Educação Infantil (LIMA, 2005; FAZZI; 2004).

### **1.1. Criança e Infância**

As concepções de criança e infância foram construídas e ainda estão sendo modificadas continuamente, pois não são representações fixas nem datadas de um local ou tempo. Ao longo da história, as sociedades têm pensado e elaborado seus significados e objetivos, modificando-os. São conceitos construídos sob influência histórica, social e cultural. Cada sociedade, em determinado tempo, entende a infância e criança de uma maneira (SILVA & VIEIRA, 2008).

No campo da Sociologia da Infância há uma distinção entre infância, como uma categoria social do tipo geracional, e criança, como sujeito concreto dessa categoria geracional, mas que é também um ator social pertencente a uma classe social, a um gênero, a uma etnia (SARMENTO, 2005). O resgate do mundo da infância com universo próprio e criador de cultura se dá pela valorização da criança como sujeito histórico. Para Neusa Maria Mendes Gusmão (1999) até hoje se conhece mais sobre a infância do que sobre as crianças, pois “a criança sabe o que vive e comunica o que sabe. É o adulto que não a ouve ou vê, deixando de aprender com ela e, portanto, de estabelecer a comunicação e o trânsito entre vivências, saberes, aprendizagem e ensino” (GUSMÃO, 1999, p. 59).

O surgimento do campo de investigação científica que tem sido denominado Novos Estudos da Infância, em especial os trabalhos da Sociologia da Infância, se deve às críticas feitas à sociologia da educação e da família que não consideravam a criança como foco da pesquisa, mas seu sucesso ou fracasso escolar e os processos de socialização. A partir dos

anos 90, a sociologia da infância ganhou espaço na academia da Europa e Estados Unidos, rompendo com os paradigmas sobre a infância.

De fato a sociologia tradicional não ignorou as crianças, mas as silenciou, e a sociologia da infância tem como mérito ter rompido com o modo limitado com que a infância era estudada. Muito do pensamento da sociologia sobre crianças deriva do trabalho teórico tradicional sobre a socialização, que as concebia a partir das instituições e não a partir delas próprias (MULLER & CARVALHO, 2009, p. 22).

Uma nova concepção de criança se deve, em grande parte, pelos trabalhos de William Corsaro (2009), que apresenta o conceito de reprodução interpretativa para mostrar que “as crianças produzem culturas e que este processo não é somente uma imitação do mundo adulto, mas uma apreensão criativa” (MULLER & CARVALHO, 2009, p. 23). A sociologia da infância propõe um olhar sobre o protagonismo da criança na construção da cultura, como um ator social. Ao explicar o que é reprodução interpretativa, Corsaro afirma que

o termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSAO, 2009, p. 31).

As crianças não apenas imitam, elas apreendem, de forma criativa, a cultura do mundo adulto para construir suas próprias culturas. Corsaro define cultura de pares como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSAO, 2009, p. 32). O autor se interessa pelas relações entre as crianças, a cultura de pares que elas constroem coletivamente como agentes e co-construtoras do seu desenvolvimento e de suas culturas. Nas brincadeiras, por exemplo, as crianças não estão apenas imitando os adultos, elas criam e enriquecem os modelos adultos a fim de atender suas próprias demandas, não aceitam, inclusive, muitos estereótipos.

As brincadeiras “permitem que a criança faça experiências sobre como diferentes tipos de pessoas da sociedade agem e se relacionam entre si” (CORSAO, 2009, p. 34). Portanto, além do desenvolvimento cognitivo, ao brincar as crianças aprendem valores, hábitos, condutas e linguagens da sua cultura e experimentam diferentes emoções de variados atores sociais do seu grupo de convivência. Segundo Maria Martins Redin (2009),

através da brincadeira a criança mergulha na vida, criando um espaço que expressa, que atribui sentido e significado aos acontecimentos. Brincar também é uma forma de buscar estabilidade emocional, pois certas brincadeiras trazem os elementos necessários para lidar com os medos, a angústia, a surpresa, o abandono, o poder, que são emoções necessárias ao convívio coletivo, ao convívio de pares. Brincar, como uma atividade compartilhada, permite ao ser humano conhecer e reinventar, “reproduzir e interpretar”, gerando novas formas culturais entre as crianças (REDIN, 2009, p. 123-124).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a criança, por ser humana, é um sujeito social e histórico que faz parte de uma determinada cultura. Ela é “profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca” (BRASIL, 1998, p. 21), pois são “seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998, p. 21).

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte (2013) compreendem a criança como sendo o foco do processo educativo, pois ela “estabelece interações com o mundo (cultura-sociedade-natureza) desde que nascem interrogando-o, investigando-o, buscando conhecê-lo e tendo no brincar sua principal forma de compreensão e manifestação no mundo” (BELO HORIZONTE, 2013, p. 43). De acordo com o Parecer 20/2009, que faz uma revisão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a

criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 7).

Portanto, neste trabalho, concorda-se com Sarmiento (2005) que “as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios” (SARMENTO, 2005, p. 373). Elas são agentes sociais ativos e criativos, produtores de suas próprias culturas infantis e que contribuem para a produção da sociedade adulta, ou seja, elas “se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares” (CORSARO, 2011, p. 53) e “afetam e são afetadas pela sociedade” (CORSARO, 2011, p. 16). Por isso a importância da recolha da sua voz nesta pesquisa sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil.

## 1.2. Educação Infantil no Brasil

Na sociedade moderna a família perde a exclusividade pela socialização das crianças e outros contextos, escolares ou não, também são propícios e até desejáveis para o desenvolvimento infantil. O surgimento de instituições criadas para educação e cuidado das crianças pequenas está relacionado a fatores culturais, sociais, econômicos e políticos, como a industrialização, a urbanização, o novo papel da mulher na família e no trabalho e outros.

Uma reflexão sobre a construção social e histórica da Educação Infantil no Brasil leva a constatação de que houve um processo de transformação de uma visão assistencialista de atendimento para uma perspectiva atual que propõe a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

A história da educação infantil é predominantemente marcada por duas tradições de atendimento: a assistencial e a educativa. A primeira pode ser caracterizada pela ênfase nas ações de cuidado e proteção, preocupados com os aspectos de higiene e alimentação e a segunda, voltada para a dimensão pedagógica de preparação das crianças para a escola básica, centrada, especialmente, no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (DALBEN, 2002, p. 27).

Em 1º de maio de 1943, o então presidente Getúlio Vargas sanciona a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), pelo Decreto-Lei nº 5.452, indicando a preocupação com as crianças, filhos e filhas das mães trabalhadoras. A partir do final dos anos 70, o Brasil, fortemente influenciado pelas propostas de agências internacionais, como Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), adota uma política de convênios, entre o poder público e entidades sociais filantrópicas, de expansão de creches e pré-escolas, a baixos custos e para crianças pobres. São exemplos o “Projeto Casulo” (1977), da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o “Programa Nacional de Educação Pré-Escolar” (1981), do Ministério da Educação e do Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (MOBRAL). Essa política nacional de convênios com creches contava com a participação da comunidade para o cuidado das crianças. Era uma mão-de-obra voluntária de mulheres pobres que também eram beneficiadas pelo convênio.

No início dos anos 80 as creches passaram a ser entendidas pelo regime militar como um instrumento de combate a problemas sociais como fome, desnutrição, fracasso escolar e outros. A necessidade de assegurar um atendimento integral à criança devida a inserção da massa de mães trabalhadoras, fez com que o governo expandisse a oferta de baixo custo, de

maneira não formal e com participação comunitária. As populações mais pobres começaram a se responsabilizar pela criação e manutenção de creches e pré-escolas, demandando convênios e não direitos. Dessa maneira,

se antes, para setores governamentais, as massas populares eram consideradas incompetentes para assumirem o cuidado e a educação das crianças e, em certa medida, foram até mesmo responsabilizadas pelas taxas de mortalidade, agora eram os principais agentes com os quais se contava para garantir o baixo custo e estender a cobertura do atendimento (DALBEN, 2002, p. 72).

Essa política de convênios previa o mesmo repasse de recursos para todas as situações. Isso trouxe ônus para instituições que atendiam as populações mais pobres com precárias ou nenhuma qualificação, que demandavam experiências mais ricas e diversificadas de educação e cuidado. Houve uma expansão das instituições comunitárias, mas “os serviços não possuíam condições aceitáveis de atendimento, aumentando desigualdades sociais” (DALBEN, 2002, p. 73). Com a maior participação da mulher na força de trabalho e o surgimento de movimentos de mulheres a demanda por instituições de Educação Infantil cresceu.

As modificações na legislação brasileira, inauguradas pela Constituição Federal de 1988 e, complementada pela legislação nacional, estadual e municipal através do Estatuto da Criança e do Adolescente (1991), da Lei Orgânica da Assistência Social (1992) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) operaram modificações marcantes no atendimento de crianças de zero a cinco anos, consagrando “o direito da criança pequena à educação infantil no âmbito dos sistemas de ensino” (SILVA & VIEIRA, 2008, p. 9). A partir dessas novas bases legais a criança passou a ser vista como

um sujeito de direitos, com necessidades sociais, afetivas e pedagógicas específicas, necessitando ser acolhida pela sociedade em espaços que possibilitem o seu desenvolvimento pleno, estimulem o seu interesse pelo mundo que a rodeia e promovam a ampliação de suas vivências num processo construtivo de formação da sua identidade (DALBEN, 2002, p. 31).

A Constituição Federal de 1988 menciona a Educação Infantil e a inclui como direito da criança à educação, sem vinculação como a assistência ou o amparo, deixando claro o caráter eminentemente educacional dessa modalidade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça esse direito da criança à Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece vínculo entre educação e sociedade, fazendo referências específicas à Educação Infantil como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica. Além disso, a LDB define que a avaliação não deve ter finalidade de promoção, em

oposição à visão preparatória para o Ensino Fundamental, e ainda faz a exigência da formação dos profissionais para a Educação Infantil em nível superior e ensino médio, na modalidade normal.

Portanto, no contexto da política educacional não é possível negligenciar questões sobre a educação infantil. Exige-se uma organização adequada, na forma dos sistemas municipais de educação, que passam a deliberar na ordem política, pedagógica e administrativa através do Sistema Municipal de Ensino e do Conselho Municipal de Educação, órgão deliberativo, normativo e consultivo que oferece os parâmetros para organização e funcionamento de todas as escolas municipais, incluindo as instituições de educação infantil da rede privada nesse sistema.

Essa incorporação é importante porque é atribuído ao Estado, por meio do município, a responsabilidade com a educação infantil. Além disso, a exigência para a regulamentação das instituições públicas ou privadas nos sistemas de ensino prevê a criação do Conselho Municipal de Educação e “o estabelecimento de padrões básicos para autorizar a criação e o funcionamento das instituições de atendimento” (SILVA & VIEIRA, 2008, p. 11), que devem estar em conformidade com a lei.

O Parecer 20/2009 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica diz sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e afirmam a identidade do atendimento na Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, orientando seus objetivos, currículos, princípios e organização do tempo e do espaço. A Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e re-afirmou esta etapa como espaço institucional não doméstico, como estabelecimento educacional que educa e cuida através de um currículo que é “concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009, p. 1).

Muitos especialistas e estudiosos tem se debruçado sobre o “reconhecimento do direito da criança pequena à educação e a necessidade de implementar diretrizes relacionadas ao acesso e à qualidade do atendimento a esse público” (DALBEN, 2002, p. 27).

Observam-se vários avanços no campo legislativo, principalmente com relação a oferta. No entanto, ainda há muitos desafios que a realidade impõe à concretização dessas políticas. O maior deles é garantir a oferta de uma educação de qualidade para a criança



pequena, considerando-a um sujeito de direitos, uma cidadã, um sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Isso é desconstruir práticas que fazem separação entre cuidar e educar.

### 1.3. Educação Infantil em Belo Horizonte

O Jardim Municipal da Renascença, inaugurado em 1957, foi o primeiro Jardim de Infância de Belo Horizonte. Nas décadas de 50 e 60, as primeiras creches existentes eram filantrópicas, mas a partir da década de 70, surgem as iniciativas comunitárias devido à política de conveniamento e resultado das ações do Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC)<sup>5</sup>. Essas instituições se autogeriam e dessa maneira autônoma rompiam com o Estado autoritário e ditatorial, que se interessava justamente por esta participação da comunidade.

Na década de 80 e 90 houve uma ampliação do número de creches conveniadas na cidade, coincidindo com a nova legislação educacional brasileira. No entanto, de acordo com o levantamento feito por Dalben (2002),

as creches funcionavam, em geral, em espaços inadequados e precários; as pessoas que lidavam diretamente com as crianças – as educadoras – não possuíam qualificação para o trabalho. Destas, 34% sequer haviam completado o ensino fundamental; os ambientes eram pobres em estimulação, sendo que o acesso das crianças a brinquedos, livros e materiais pedagógicos era limitado (DALBEN, 2002, p. 76).

Paralelamente, as classes sociais mais favorecidas social e economicamente passaram a buscar espaços de cuidado e educação das crianças tanto pelo avanço científico acerca do desenvolvimento infantil quanto pela emancipação da mulher social e profissionalmente. Passa-se a existir então, basicamente, dois modelos de Educação Infantil:

as creches, que eram destinadas às crianças de baixa renda e cujo objetivo principal era possibilitar assistência e cuidados às crianças enquanto suas mães estavam trabalhando; e, para crianças de um meio mais favorecido, os Jardins de Infância e Pré-escolas, que funcionavam nas escolas formais e tinham o objetivo de socializar as crianças e prepara-las para a entrada no Ensino Fundamental (BELO HORIZONTE, 2013, p. 20).

No ano de 1994 foram criados os Centros de Educação Infantil (CEI's) com objetivo de oferecer uma formação em serviço para os profissionais, a fim de assegurar que o

---

<sup>5</sup> “Ainda em 2013, é o MLPC quem representa, junto à Prefeitura, as creches comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais que atendem às crianças belo-horizontinas de zero a cinco anos” (BELO HORIZONTE, 2013, p. 22).

atendimento fosse orientado pela indissociabilidade entre cuidar e educar nessa faixa etária. Em 1995, com a implementação da Política Pedagógica Escola Plural, as escolas de Educação Infantil passaram a desejar uma nova organização. Outro grande marco nessa trajetória da Educação Infantil em Belo Horizonte é o momento em que as creches conveniadas são transferidas da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) para a Secretaria de Educação (SMED).

A cidade de Belo Horizonte, através da Lei Municipal nº 7.543 de 30 de junho de 1998, instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte e criou o Conselho Municipal de Educação (CME), como órgão consultivo, deliberativo e normativo. Dessa maneira, Belo Horizonte se tornou um sistema autônomo com um órgão “responsável pela elaboração das regras e diretrizes que norteiam seu sistema de ensino” (DALBEN, 2002, p. 37), seja das instituições públicas como também de todas as instituições privadas. Além de serem regulamentadas pelo CME, as instituições de educação infantil municipais, também passaram a ser inspecionadas e supervisionadas por este órgão a fim de oferecer um atendimento de qualidade para esta faixa etária.

O Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte regulamentou a educação infantil através da Resolução 01/2000. Essa regulamentação foi elaborada por diversos setores da sociedade que expressaram a exigência por critérios de orientação para o funcionamento das instituições. A partir daí foram definidos padrões básicos de qualidade, que fecharam e suspenderam serviços, mas que também tornou visível “a necessidade do investimento na melhoria e na ampliação do atendimento” (DALBEN, 2002, p. 38).

No início do século XXI, Belo Horizonte não apresentava qualquer oferta pública em creches para crianças de zero a três anos. Até poucos anos essa criança era atendida de forma exclusiva pela rede privada (particular, comunitária ou filantrópica). Em 2001, 91% dos estabelecimentos que ofereciam educação infantil eram privados. Também foi observado por Dalben (2002) que era desigual a distribuição dessa oferta na cidade, pois as regionais Centro-Sul e Oeste apresentavam maior número de estabelecimentos enquanto regiões mais pobres, com maior concentração de crianças menores de cinco anos, como Venda Nova e Norte, apresentavam menor cobertura.

Em Belo Horizonte, durante a primeira década do século XXI, houve uma preocupação em ampliar o atendimento a partir da criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's), de turmas de educação infantil nas escolas de Ensino Fundamental e através da ampliação do número de vagas nas escolas conveniadas. Mesmo

assim, “o atendimento das crianças de zero até três anos era realizado apenas nas creches conveniadas” (BELO HORIZONTE, 2013 p. 15) e nas escolas de Ensino Fundamental as condições eram precárias e as práticas preparatórias para o Ensino Fundamental.

A partir de 2001 a prefeitura de Belo Horizonte cria o cargo de educador infantil (posteriormente, em 2012, Professor para a Educação Infantil) e se propõe a atender, prioritariamente, a “população infantil em situação de vulnerabilidade social” (DALBEN, 2002, p. 16), além de assegurar matrícula compulsória para crianças com deficiência e crianças sob medida protetiva. Em 2004, o sistema atendia 2.400 crianças de três até seis anos de idade e em 2008 passou a atender 14.800 crianças.

Em 2012, a Resolução CME/BH Nº 001/2012 altera a Resolução CME/BH Nº 001/2000 e fixa normas para o funcionamento de instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. O documento define a identidade das instituições e legisla sobre a autorização, funcionamento, renovação, supervisão e acompanhamento destas, além de enfatizar a indissociabilidade entre cuidado e educação das crianças em instituições educativas e o direito a experiências enriquecedoras.

#### **1.4. Raça, racismo, preconceito e discriminação racial**

A discussão das relações étnico-raciais é permeada de alguns termos e conceitos que são alvo de debates e discordâncias, tanto no que diz respeito ao seu uso na sociedade brasileira, quanto no que se refere às suas implicações e significâncias no campo teórico, político, ideológico e cultural.

Tais termos e conceitos, como o de raça, racismo, preconceito racial e discriminação racial, fazem parte de “um campo semântico” e de “uma dimensão temporal e espacial” (MUNANGA, 2004, p. 1) que precisam ser explorados a fim de se historicizar sua utilização e compreender melhor seu atual uso, sentido e importância para o entendimento das relações étnico-raciais na sociedade brasileira e, sobretudo, na escola.

Segundo Munanga (2004), “etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa a sorte, categoria, espécie” (p. 1). Neste contexto, raça designava a descendência, a linhagem, o grupo de pessoas que possuem um ancestral comum e possuem características físicas em comum. Já nos séculos XVI e XVII inaugura-se o uso deste termo na área da Zoologia e Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Em 1684, o francês François Bernier utiliza raça para classificar a

diversidade humana em grupos diferenciados fisicamente. Neste momento, o conceito de raça passou a ser usado na França, naquela época, para “legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais” (MUNANGA, 2004, p. 1), pois os Francos se autoconsideravam dotados de sangue “puro” e com habilidades e aptidões especiais e naturais, enquanto o restante da população era identificada como a Plebe, que deveria servir, numa diferenciação meramente social, distinta das classificações de ordem morfológica e biológica realizada inicialmente pelas ciências naturais.

Com a Expansão Marítima e a Colonização das Américas outros grupos e etnias, como os ameríndios, negros, melanésios, passam a compor o cenário dos debates iluministas do século XVII, que para explicar cientificamente a variabilidade humana, criaram a chamada História Natural da Humanidade, depois conhecida como Biologia e Antropologia Física. O objetivo inicial era conceituar e classificar a diversidade humana usando o termo raça como ferramenta para operacionalizar o pensamento e os estudos sobre a humanidade. Entretanto, tal situação desembocou na hierarquização desses grupos ou povos, pois os critérios para diferença e semelhança entre os indivíduos não era o de serem capazes de constituir casais fecundos, procriar e gerar descendentes comuns, como acontece, em geral, para classificação de espécies, mas foram usados critérios como cor de pele, textura de cabelo, traços físicos, etc. Isto serviu para o estabelecimento de uma escala de valores entre as chamadas raças humanas:

os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornavam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e consequentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e consequentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e à todas as formas de dominação (MUNANGA, 2004, p. 5).

Essa hierarquização da humanidade resultou em teorias que “justificaram”, por exemplo, o Imperialismo no século XIX e o Nazismo na Alemanha, no contexto da Segunda Guerra Mundial. É só a partir de meados do século XX, que progressos na área da Genética Humana vieram a comprovar que “raça não é uma realidade biológica” (MUNANGA, 2004, p. 5), haja vista que no patrimônio do ser humano poucos são os genes responsáveis pela transmissão da cor da pele, dos olhos e cabelos. Isso explica, por exemplo, porque negros/as da África e autóctones da Austrália possuem pele escura, mas não são geneticamente

próximos. Munanga (2004) acrescenta que “as pesquisas comparativas levaram também à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes à mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes à raças diferentes” (p. 4).

Sendo assim, biológica e cientificamente, as raças não existem, mas no imaginário social e na representação coletiva existem preconceitos, racismos, exclusões que se baseiam nas hierarquizações perpetuadas desde o século XVIII. Por isso é que na área das Ciências Sociais, se usa, hoje, o termo raça como um conceito construído sociologicamente e que representa “uma categoria social de dominação e de exclusão”. Isso é, raça atualmente refere-se a algo que “orienta e ordena o discurso sobre a vida social” (GUIMARÃES, 2003, p. 04), que nos faz discernir e dizer no Brasil, por exemplo, quem é negro/a e quem é branco/a. Na defesa do termo raça como construção social, Nilma Lino Gomes (2005) afirma que

usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005, p. 45).

Na construção social e cultural do Brasil, o/a negro/a é identificado/a a partir da cor da sua pele, seu tipo de cabelo e outros traços que são destacados como distantes do padrão esperado, num perfil e numa estética que não se enquadram no parâmetro de normalidade estabelecido. E este lugar hierarquicamente inferior é responsável pelo tratamento diferenciado que a população negra recebe em determinadas situações e ambientes: seja através de atitudes, falas, posicionamentos, piadas ou xingamentos explicitamente racistas, seja por meio de desconfiança num racismo dissimulado, sutil. Efetivamente,

não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como negros e brancos são vistos e tratados no Brasil, a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. Se ela não tivesse esse peso, as particularidades e características físicas não seriam usadas por nós, para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país (GOMES, 2005, p. 48).

Dessa forma, o uso do termo raça nada tem a ver com o sentido e o contexto de raças humanas divididas e hierarquizadas biologicamente, mas é uma categoria social, utilizada por um ramo próprio da ciência, as Ciências Sociais (GUIMARÃES, 2003), para melhor compreensão das relações étnico-raciais no país.

Alguns intelectuais, devido às discordâncias e discussões que envolvem o uso do termo raça, preferem utilizar o conceito de etnia, enfatizando os processos culturais e históricos acima das características físico-biológicas. Estes entendem que etnia se refere a tradições, crenças e momentos históricos que delimitam o pertencimento ancestral e étnico-racial dos negros e dos outros grupos no Brasil (MUNANGA, 2004; GOMES, 2005).

Nesta pesquisa optou-se pelo termo étnico-racial a fim de agregar à multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história dos negros no Brasil, e assim considerar tanto a dimensão cultural, que envolve a linguagem, as tradições e toda a ancestralidade africana, como também a dimensão racial de traços físicos observáveis (GOMES, 2005).

O conceito de raça está estreitamente ligado ao de racismo porque, segundo Munanga (2004), ele se baseia na crença de que existem raças humanas e que as diferenças físicas, morais, intelectuais e culturais estão naturalmente hierarquizadas. Ou seja, para um racista, determinado grupo é naturalmente inferior ao outro devido à associação direta de suas características físicas e biológicas com as intelectuais e morais. Conforme Gomes (2005),

o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor de pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças e imagens superiores e inferiores (GOMES, 2005, p. 52).

O racismo se expressa de duas formas interligadas: a individual, que se dá por meio de atos discriminatórios cometidos por uma pessoa a outra, e a forma institucional, que se efetua através de práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto (GOMES, 2005). Essas práticas podem se manifestar em casos extremos de violência ou em situações sutis e dissimuladas, seja em livros didáticos com personagens negros/as em imagens deturpadas e estereotipadas, seja na ausência da história positiva do povo negro no Brasil, ou na mídia (propagandas, publicidade, novelas) que insiste em retratar os/as negros/as, e outros grupos étnico-raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira subalterna, seja também em momentos de agressão verbal e/ou física a negros/as, ou omissão política ou governamental no isolamento ou segregação de negros/as em determinados espaços, bairros, escolas, empregos, etc.

O preconceito é um “julgamento negativo e prévio de um grupo ou pessoas, é um conceito ou opinião formados antecipadamente, sem ponderação e conhecimento dos fatos” (GOMES, 2005, p. 54), já a discriminação é “prática do racismo e a efetivação do preconceito” (GOMES, 2005, p. 55), pois não está no campo das doutrinas, julgamentos,

concepções de mundo e crenças, mas é a adoção de práticas racistas e preconceituosas, é a ação de distinguir e diferenciar negativamente uma pessoa ou um grupo por sua raça ou cor.

Tanto o racismo, quanto o preconceito e a discriminação podem ser interiorizados no decorrer da formação e no processo de socialização de todos os indivíduos, pois a construção da identidade (SILVA, 2005; WOODWARD, 2000), como fenômeno histórico, se dá no jogo das relações sociais, na relação com o outro, em que práticas e/ou percepções de cunho racista são criadas, recriadas, reprimidas, novamente produzidas, desconstruídas, reproduzidas.

Portanto, a formação da identidade, por não se dar no isolamento, é acompanhada de uma constante negociação entre conflitos, situações e influências, internas e externas, que fazem com que se aprenda a ver o outro e a si mesmo de uma certa maneira, que não é fixa. Por isso, são construídas identidades – e não apenas uma identidade, única e imutável. Essa construção, por meio da marcação da diferença, é perpassada por formas de exclusão social (WOODWARD, 2000). No caso do Brasil, a fabricação de identidades é extremamente complexa, no que se refere às identidades étnico-raciais, uma vez que o racismo se processa de forma múltipla e ambígua.

### **1.5. Racismo na escola: subsídios para se pensar as relações ético-raciais na educação infantil**

A partir do final da década de 80 os currículos escolares passaram a ser problematizados segundo as relações que estabelecem com as esferas políticas, econômicas e sócio-culturais. De instrumento apenas de delimitação e especificação de objetivos e conteúdos, o currículo passou a ser visto como “artefato cultural, à medida que traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade” (PARAÍSO & SANTOS, 1996, p. 82) e como resultado de uma seleção permeada por questões de poder e hierarquias, que ao selecionar saberes e conhecimentos privilegia e elege um tipo de cultura para ser veiculada como conhecimento escolar e descarta ou segrega outras (SILVA, 1999).

Nessa perspectiva, a cultura eleita para ser transmitida acaba sendo a de um grupo socialmente e culturalmente dominante, ou seja, o cânon literário, estético e científico que é propagado na escola refere-se a uma cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. O que deixam alijados diversos grupos sociais minoritários e marginalizados, como os pobres, as mulheres, os homossexuais, os negros, outras etnias, etc.

No entanto, conforme as contribuições, entre outras, das teorias críticas e dos Estudos Culturais, não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, uma vez que todas são epistemológica e antropológicamente equivalentes, e as culturas que foram comumente silenciadas ou negadas nos currículos escolares devem ser reconhecidas, representadas e incluídas (SILVA, 1999). Tal demanda traz enormes desafios para as instituições escolares e seus profissionais.

Inúmeras pesquisas (LIMA, 2005; ROSEMBERG, 1998; SILVA, 2005; FAZZI, 2004; CAVALLEIRO, 2003; MUNANGA, 2005; CASTRO & ABRAMOVAY, 2006) demonstram como a escola é um ambiente hostil para a criança negra, tanto no que se refere aos currículos, concepções pedagógicas e materiais didáticos, como nas relações entre professores/as e alunos/as e os posicionamentos daqueles frente aos conflitos e vivências étnico-raciais destes.

De acordo com a análise de Lima (2005), em livros didáticos de diferentes disciplinas e níveis escolares e em livros infanto-juvenis foram veiculadas, durante décadas, imagens, personagens e conteúdos que desqualificam e depreciam o/a negro/a, tratando-o como passivo, salientando somente a sua condição escrava, com feições grotescas, caricaturadas e com uma postura curva e submissa. Rosemberg (1998) ainda acrescenta que o/a negro/a quando não é invisibilizado/a aparece em sutis associações com a sujeira, pobreza, maldade, tragédia e é apresentado/a como despossuído/a de humanidade ou cidadania: não é o/a personagem mais comum nas histórias, não recebe nome próprio, não está na sua própria casa, usa vestimentas e acessórios simples ou mesmo está sem eles. Já a África e os/as africanos/as são representados/as, sobretudo, em seus moldes ainda coloniais, e salientando, repetidamente, os seus aspectos culturais como primitivos e exóticos.

As crianças negras encontram, portanto, “imagens pouco dignas para se reconhecer” (LIMA, 2005, p. 109) e assim são transmitidas e cristalizadas percepções estereotipadas e inferiorizadas sobre a história e cultura africana e sua contribuição na formação da nação brasileira. A memória de dor e sofrimento vivida pela humanidade negra é posta sem que outras referências positivas, de valorização, compensem o campo imagético que é criado nos/as estudantes de diferentes raças e etnias. Nesse sentido,

a invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adiscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (SILVA, 2005, p. 22).



Diante deste contexto, a escola e seus profissionais não podem ficar omissos ou se manterem acríticos quanto ao que instrumentos escolares, como os que já foram citados, veiculam. Ao contrário, devem estar atentos para identificar e corrigir essas invisibilidades e estereótipos, desconstruindo-os e ressignificando a diferença.

Segundo Rita de Cássia Fazzi (2004), as crianças brasileiras, sobretudo, as negras, sofrem um drama racial, visto que no cotidiano escolar são manifestos atitudes e comportamentos discriminatórios por meio de falas que expressam apreensões negativas em relação ao negro, entendido pelas crianças ouvidas por Fazzi como “feio”, parecido com o “diabo”, “ladrão”, e também por xingamentos e gozações com apelidos como “macaco”, “carvão”, “urubu”, “Xuxa preta”, “macaca Chita”, além da circulação de piadas racistas.

No entanto, os/as professores/as e a escola, em muitos casos, mostram-se omissos a esse tipo de vivência, seja quando ignoram ou não reconhecem estes casos como racismo, seja por abafarem ou levarem como brincadeira ou como coisa de criança. Somada ao silêncio escolar (CAVALLEIRO, 2003) e à falta de preparo dos/as docentes em lidar com os preconceitos e discriminações raciais (MUNANGA, 2005) está a percepção negativa das possibilidades intelectuais dos/as alunos/as negros/as, ou seja, a baixa expectativa em relação à cognição da criança negra (CASTRO & ABRAMOVAY, 2006), percebida no processo de diferenciação e preferências do professor em sala de aula.

No que se refere às respostas curriculares e práticas de combate à marginalização da cultura africana e afro-brasileira, conforme as prescrições da Lei 10.639/03, pode-se afirmar que elas encontram inúmeros obstáculos, pois Santana (2001), ao pesquisar os projetos pedagógicos que discutiam as relações étnico-raciais nas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte/MG, percebeu que,

mesmo sendo um tema altamente relevante, a questão das relações étnico-raciais na escola ainda é um tabu, e na maioria dos casos as motivações são individuais. (...) Não surgiu, em nenhum caso analisado, uma situação em que a proposta para a realização do projeto tivesse surgido do grupo de professores, da escola enquanto instituição (SANTANA, 2001, p. 42).

Sendo assim, a questão étnico-racial ainda não fazia parte da agenda e, principalmente, da proposta político pedagógica da escola, dependendo do interesse e mobilização de apenas um/a professor/a ou de um pequeno grupo. Também na análise de Castro e Abramovay (2006), a maioria das escolas em que a questão racial é tratada, ela aparece como não prioritária e mesmo naquelas que concentram uma quantidade significativa

de crianças e adolescentes negros, ou que apresentam um amplo repertório de preconceito e discriminação racial em relação a esses/as alunos/as, a diversidade étnico-racial não é tratada em projetos pedagógicos específicos.

Existe, é claro, uma gama de intervenções pedagógicas específicas para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, provando que “os educadores e educadoras estão mais sensíveis e abertos a buscar formas de um trato pedagógico da diversidade étnico-racial no cotidiano escolar” (ARROYO, 2007, p. 111). No entanto, essas práticas efetuam-se, em alguns casos, como práticas mais individuais que institucionais e de caráter esporádico e pontual.

Dessa forma, essas intervenções, ainda que sejam significativas, tendem a ser uma resposta simplista, abrindo algumas frestas por onde novas manifestações culturais são autorizadas a entrar na escola e se fazer presentes em projetos específicos, pontuais e marginais. Essa abertura, segundo Arroyo (2007), é uma forma superficial de se tratar a diversidade étnico-racial, pois aceita-se a entrada desta diversidade desde que ela não pressione os currículos e busque ou aceite “um cantinho” nas grades, nas cargas horárias, no ano letivo.

A Lei 10.639/03 encontra as escolas e seus profissionais em uma situação de insegurança e desconhecimento diante do trato pedagógico da diversidade, mas não se pode aceitar o imaginário escolar de que a questão racial é uma tarefa restrita aos/às docentes que assumem publicamente uma postura política diante desse tema ou um assunto de interesse somente de professores/as negros/as (GOMES, 2007). Recuperar as culturas negadas ou silenciadas nos currículos e práticas escolares não pode ser “uma proposta de trabalho do tipo currículos turísticos”, ou seja, intervenções que acontecem “em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural” (SANTOMÉ, 1995, p. 173). Antes, deve ser uma postura da escola e de todo seu corpo docente, a favor de um projeto educativo e social de socialização, formação e aprendizado de crianças e jovens de todas as raças e etnias, que ocorra nas diferentes disciplinas, conteúdos, aulas e atividades durante todo o ano letivo.

Na investigação realizada por Santana (2001) nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/MG, os fatores que comumente dificultavam a realização dos projetos que envolviam a questão étnico-racial eram: “falta de materialidade; tempo escasso para desenvolvimento das atividades; ausência de, ou pouco apoio institucional; ausência de envolvimento por parte do conjunto de professores da escola; e dificuldade em trabalhar o

tema como o aluno negro” (p. 46). Dentre essas dificuldades, “a mais destacada refere-se ao envolvimento dos professores, principalmente no convencimento de que a temática das relações raciais é importante e deve ser trabalhada na escola” (idem, p. 470).

Dessa forma, pode-se perceber que a “superação da lógica conteudista” (GOMES, 2007, p. 108) e a desconstrução de “lógicas do sistema que tem como *vício de origem* a exclusão e seletividade dos setores populares” (ARROYO, 2007, p. 115) são fatores fundamentais para implementação da Lei 10.639/03, uma vez que o que se propõe não é uma mera inclusão de mais um conteúdo no currículo escolar, mas a adoção de uma postura diária de aversão e intervenção no que se refere às manifestações racistas, num ambiente que de fato se proponha educativo e emancipatório, e a proposição de um conhecimento pautado no “diálogo multirracial e intercultural” (ARROYO, 2007, p. 123) que reconheça e propague as contribuições científicas, tecnológicas, culturais, sociais e econômicas dos diferentes povos e não apenas daqueles relativos à cultura branca, europeia, cristã e heterossexual. Em alguns momentos, percebe-se também que a falta de tempo aparece apenas para justificar, no âmbito do discurso, a falta de interesse e sensibilidade pela temática.

## **CAPÍTULO 02: PERCURSO METODOLÓGICO**

Este segundo capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira é feita uma descrição detalhada da escolha e uso dos instrumentos de coleta de dados: observação participante (VIANNA, 2003), desenho articulado com a oralidade (GOBBI, 2009) e instrumentos didáticos-pedagógicos próprios da rotina da Educação Infantil: roda de conversa, contação de histórias, reconto e momentos coletivos com outras turmas. Em seguida fez-se uma contextualização histórica da região de Venda Nova e da Vila Apolônia e logo depois da UMEI-Vila Apolônia, apresentando sua história, suas características físicas e quadro docente. Por fim descreve-se a turma pesquisada: as 21 crianças, suas características e suas rotinas e espaços.

### **2.1. Os instrumentos de coleta de dados**

Este trabalho se configura como uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa, pois se debruça sobre questões que não podem ser simplesmente mensuradas. Tratam-se de significados, de sensações, de sentimentos, de percepções acerca das relações étnico-raciais sob o ponto de vista de crianças de cinco anos de idade. Segundo Minayo (1994), a

pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22)

Na pesquisa qualitativa os verbos de destaque são “compreender” e “interpretar” e o grande desafio é fazer com que “predomine a lógica dos atores em sua diversidade e não apenas as suas falas” (MINAYO, 2011, p. 621). Para fazer análise do material qualitativo é preciso ter a capacidade de colocar-se no lugar do outro e considerar que cada ser humano é um ser único.

A realização de pesquisas com crianças exige a preocupação de não interpretar a ação e a fala das crianças a partir da lógica do pensamento do adulto. É preciso compreender que a realidade infantil não é a mesma realidade do adulto, por isso o investigador não deve projetar o seu olhar sobre as crianças, ele deve considerá-las como atores da vida social, pessoas que

desempenham papel ativo na construção do mundo e de si. Nessa perspectiva, a obra de Willian Corsaro “evidencia a importância de conversar com as crianças e não apenas fazer perguntas, estar com elas, dizer a verdade, entrar reativamente no seu espaço social” (BARBOSA, 2009, p. 184-185). Recolher e usar a voz da criança à luz dos referenciais teóricos do campo das ciências sociais é fundamental para conhecer sua cultura,

ouvir o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de estudar, desvendar e conhecer as culturas infantis constituem-se não apenas em mais uma fonte (oral) de pesquisa, mas, principalmente, em uma possibilidade de investigação acerca da infância (QUINTEIRO, 2009, p.35).

Para apresentar os objetivos da pesquisa e alguns procedimentos metodológicos foi entregue à direção da UMEI – Vila Apolônia um Termo de Livre Consentimento Esclarecido (APÊNDICE 01). Já para as professoras, essas informações foram dadas em conversas informais e no momento de preenchimento de uma Ficha de Caracterização do Corpo Docente da UMEI (APÊNDICE 03). Nessa etapa inicial foi recorrente dois tipos de comentários. O primeiro deles foi o de que as crianças são muito pequenas para perceber e dizer sobre as relações étnico-raciais. Alguns profissionais disseram que pela pouca idade, as crianças não conseguiriam ou não seriam capazes de dizer sobre essas questões, tidas como complexas até para os adultos. Outro tipo de comentário foi o de que as crianças são puras e inocentes e que a maldade, no caso o racismo, seria assunto de e para adultos. Nessa perspectiva, a criança não teria discriminação nenhuma. Também foi dito que nunca foi observada nenhuma ocorrência de racismo, discriminação e preconceito racial na UMEI. Aqui, percebe-se (e haverá aqui a tentativa de não só demonstrar, mas desconstruir isso ao longo do próximo capítulo) uma dupla invisibilidade: das relações étnico-raciais na infância e das próprias crianças.

Com o objetivo de analisar como as crianças atuam entre si e na relação com os adultos enquanto sujeitos étnico-raciais; e de identificar a ocorrência de práticas de racismo, discriminação e preconceito raciais na UMEI, buscando averiguar como as crianças percebem essas noções em suas relações, a observação se mostrou como um importante instrumento de produção de dados.

A observação é uma técnica de coleta de dados utilizada para conseguir informações através dos sentidos (ver, ouvir e falar) e também do exame crítico dos fatos ou fenômenos que se deseja analisar. Em pesquisas qualitativas, a observação permite que se tenha “descrições detalhadas de acontecimentos, pessoas, ações e objetos em um determinado

contexto” (VIANNA, 2003, p.16). A observação é uma técnica importante quando se quer estudar “fatos ou comportamentos que ocorrem em determinado contexto ou instituição” (VIANNA, 2003, p.15), como é o caso desta pesquisa que investiga a percepção étnico-racial de crianças de cinco e seis anos de idade em uma instituição pública de Educação Infantil, a UMEI-Vila Apolônia.

Para ser válida e confiável, a pesquisa observacional deve ter uma fundamentação teórica consistente sobre os fatos e comportamentos relacionados ao que se deseja pesquisar. Anotações de qualidade, cuidadosas e detalhadas, são importantes dados em pesquisas qualitativas em educação. A observação obriga o investigador a ter um contato direto com a realidade e demanda um registro cuidadoso, metódico. Para essa coleta, o observador não deve apenas olhar, ele deve “saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos” (VIANNA, 2003, p.12). O observador tem que ser paciente, atento e sensível, usando de sua totalidade de sentidos para reconhecer e registrar aquilo que está sendo observado.

As vantagens da observação são inúmeras, entre elas destaca-se o fato de possibilitar meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos; permitir a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas; e permitir a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários.

As técnicas de observação em pesquisa permitem o estudo de comportamentos complexos e o pesquisador se depara com alguns problemas como a identificação de elementos que não tem relação com o que se deseja estudar, a influência do observador na situação observada ou a demanda de um grande tempo em campo. Como todo recurso de levantamento de dados, a observação também apresenta algumas limitações: a ocorrência espontânea que não pode ser prevista a priori; fatores imprevistos podem interferir na tarefa do pesquisador; a duração dos acontecimentos é variável (rápida, demorada ou simultânea); e vários aspectos da vida cotidiana podem não ser acessíveis ao pesquisador (MARCONI & LAKATOS, 2003).

Não há como duvidar do poder da observação sistemática na produção de conhecimento (...). Trata-se de olhar, olhar de novo, observar sistematicamente, fazer perguntas, buscar entendimento. (...) não basta “estar dentro” para que o entendimento seja alcançado. Ao sistematizar também é necessário um certo distanciamento. Prova disso está na necessidade de registros de todo tipo, cursivos, filmados e gravados, e na necessidade de avaliações repetidas dos mesmos (BUSSAD & SANTOS, 2009, p. 104 e 105, 110).

A observação, no contexto da escola e da sala de aula, conforme aponta Vianna (2003), permite que se faça uma coleta de dados proveitosa e importante, pois há o que é repetitivo, mas também oferece variações: “além de rica, é uma área em constante transformação, em que professores e alunos desempenham múltiplos e diferentes papéis” (VIANNA, 2003, p.74). Observar uma sala de aula permite o contato com uma grande diversidade de materiais, comportamentos e elementos de análise, por isso o observador deve selecionar aqueles mais importantes para obtenção de conhecimentos fundamentais para a sua pesquisa. Além das relações pedagógicas, estratégias de ensino, comportamento e influência de crianças e professores/as, quem observa pode considerar livros e vocabulários utilizados, avaliações, atividades de classe, planos de aula, projetos desenvolvidos, quem fala com quem, o que diz, com que objetivo, gestos, ações e muitos outros aspectos.

A observação realizou-se de forma estruturada ou sistemática, ou seja, “o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação” (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 193). Para auxiliar no registro da observação fez-se o uso de uma câmera fotográfica para filmagem e uso de um *tablet* para captação do áudio. Estes foram posteriormente transcritos pra melhor análise dos fatos observados. A observação foi participante e individual, uma vez que a investigadora pertence ao grupo investigado.

Ser professora e observadora, ao mesmo tempo, demandou uma atenção maior aos detalhes do cotidiano escolar. O professor é um observador da sala de aula, das crianças, das relações sociais que elas estabelecem entre si e com os demais adultos da instituição, das relações que meninos/as constroem com aspectos do mundo físico e ou natural, e de aprendizagens que ali se estabelecem. Ou seja, a professora de educação infantil necessita de ter um olhar multifocal (que se preocupe em dar conta da totalidade do cotidiano de sua turma). Mas neste caso, houve um esforço em distanciar o olhar sobre aquela rotina, já familiar, a fim de compreender especificamente a percepção daquelas crianças sobre as relações étnico-raciais. Ao estranhar o familiar – no caso corrente o cotidiano escolar – e fazer registros mais detalhados do acontecido em sala de aula, esta professora/observadora pôde refletir sobre sua prática docente e observar de forma mais apurada as falas, as ações e as produções das crianças. Nem tudo o que ocorria interessava ao objetivo da pesquisa, por isso, depois de alguns dias de observação detalhada da rotina, somente os aspectos de interesse deste estudo foram registrados.

Uma dificuldade do trabalho em campo foi anotar o que estava acontecendo, sendo dito ou feito no momento da sala de aula (LEITE, 2008). As crianças demandavam atenção a

todo o tempo e, por vezes, a observadora queria fazer algum registro, mas a tarefa de professora a fazia adiar essa escrita ou ela acontecia de maneira rápida e resumida. Só depois, em tempo de planejamento, fora da sala de aula, é que havia uma anotação mais apurada e que era finalizada em casa.

O fato de ser uma adulta, professora e pesquisadora é algo que também afeta aquilo que está sendo observado (VIANNA, 2003). Foi explicado às crianças que a partir de determinado momento seria realizado um registro<sup>6</sup> da nossa sala de aula, com objetivo de compreender o que nós fazíamos e falávamos sobre as nossas características, de sermos negros e brancos. Quando as crianças receberam o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (APÊNDICE 02) para que os pais ou responsáveis autorizassem a participação delas, bem como o uso de suas imagens e falas na pesquisa, também foi discutido com os meninos/as os objetivos da pesquisa. Por isso, em alguns momentos, percebe-se que há uma inclinação de algumas crianças em dizer aquilo que elas acham que a professora (adulta e pesquisadora do que é ser negro e branco) gostaria de ouvir (CAMPOS, 2008; ROCHA, 2008). No primeiro dia de observação, por exemplo, em uma contação de histórias em que a turma estava discutindo que se determinada personagem negra era feia ou bonita, a professora/observadora disse: *“Eu também achei ela bonita”* (Nota do diário de campo em 10/11/14). Nesse momento, várias crianças, que não haviam dito nada, também se manifestaram e disseram: *“Eu também”*. Um menino branco – Caio – então diz: *“É só porque a professora falou”*, demonstrando que também percebeu que algumas crianças estavam dizendo aquilo que a professora queria ouvir para lhe agradecer ou porque achavam que aquilo era o certo, já que aquela autoridade estava assim dizendo.

Para tentar minimizar os efeitos dessa tripla relação de poder (adulta, professora e pesquisadora versus crianças, alunos/as e pesquisados/as) o pesquisador deve “colocar-se como parceiro, falando sobre si próprio, procurando mostrar-se como pessoa” (CAMPOS, 2008, p. 38). Dessa maneira, em vários momentos, a professora/observadora incluía-se nas dinâmicas e atividades, deixando claro suas opiniões e sentimentos, procurando estabelecer uma relação de troca cultural, horizontal, de compartilhamento com as crianças. É importante também ajudar as crianças nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral, estimulando-as a falar e salientando a importância da escuta do outro. De acordo com Rosângela Francischini e Herculano Ricardo Campos (2008), cabe ao pesquisador, “estar

---

<sup>6</sup> Tais registros foram realizados com o auxílio de recursos imagéticos como câmeras fotográficas e um *tablet*, que possibilitaram a produção de registros fotográficos e audiovisuais que puderam ser posteriormente analisados.



atento ao processo e às estratégias empregadas pela criança pra resolução das questões, sinalizando para ela que não há respostas esperadas em termos de certo ou errado; o importante é a sua construção particular de uma resposta” (FRANCISCHINI & CAMPOS, 2008, p. 106). Outra postura adotada na tentativa de atenuar (porque sucumbir é uma ilusão) os efeitos da relação de poder é a opção do “voluntarismo, do querer participar, do caráter não obrigatório” (LEITE, 2008, p. 136) das atividades. Assim, a criança que não queria desenhar não era censurada, tão pouco a que não queria falar ou participar das discussões.

Outra dificuldade a ser relatada nesse processo foi a complicada tarefa de organizar a massa de dados produzidas pelos registros em diário de campo e pelos desenhos e, a partir deles estabelecer categorias que ajudassem na compreensão dos objetivos aqui estipulados. Foram feitas várias leituras iniciais para ter uma noção geral do que foi coletado e depois leituras dirigidas das transcrições para elaboração de categorias de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa. Logo em seguida, selecionou-se trechos para análise e exemplificação de cada categoria (SOUSA, 2008).

Para verificar quais são e como são construídas as formas de enfrentamento, interiorização e negociação das situações de diferenciação racial por parte das crianças, foi utilizado o desenho articulado com a oralidade, que tem se mostrado um instrumento potencializador das falas das crianças, uma vez que permite conhecer a infância a partir de si mesma. Os desenhos são uma forma de expressão das crianças e apresentam-se como fontes documentais importantes para se conhecer aspectos da infância. Desenhar é considerado uma prática social ou uma representação social, pois não é um retrato fiel da realidade, mas uma representação, individual ou coletiva, do mundo, uma verdade iconográfica. O desenho “permite conhecer melhor aquilo que a criança desenhista é” (GOBBI, 2012, p. 136) e pode ser concebido como

um fragmento que permite, aos olhos sensíveis, refletirem e aprenderem mais sobre os meninos e meninas, ou mesmo sobre seu processo de criação, considerando que são criações e recriações de diferentes realidades. Concebendo a criança como construtora de culturas, seus desenhos podem ser vistos como suportes que revelam aspectos diversos das próprias culturas nas quais está inserida (GOBBI, 2012, p. 136).

O uso do desenho, seguido do que é dito no momento de sua produção é uma forma privilegiada de expressão da criança. Segundo Márcia Gobbi (2009) o desenho e a linguagem oral revelam o olhar e a concepção da criança sobre seu contexto social, histórico e cultural. Eles podem revelar aquilo que ela pensa, vive, idealiza, sonha, deseja.

A perspectiva de que os desenhos infantis também podem ser considerados documentos deve-se ao peso que adquirem como informantes que são sobre determinados momentos históricos e sobre a infância existente nestes contextos. (...) Sua riqueza e sua complexidade permitem-nos também concebê-los como expressão capaz de nos apresentar o que está sendo vivenciado e percebido por seus produtores (GOBBI, 2009, p. 74).

A conjugação entre o desenho e a oralidade, a conversa com as crianças desenhista, acrescentando outra linguagem, a verbal, possibilita ver como o desenho das crianças é influenciado por elas mesmas, por seus pares e por todas as situações visuais que estão expostas. No entanto, está não é uma tarefa simples. Não é em todos os momentos que as crianças estão dispostas a falar sobre o que estão desenhando. Elas querem desenhar, conversar com os amigos, cantar e, às vezes o que dizem, não é o que se esperava ouvir, por exemplo, sobre as relações étnico-raciais. Durante o período observado foram produzidos cerca de 68 desenhos em papel de formato A4, que depois foram digitalizados através de scanner. Os desenhos foram feitos a partir de quatro temas específicos: “Eu na escola”, “Eu e minhas professoras”, “Que brincadeiras eu mais gosto” e “O livro que mais gosto” (APÊNDICE 04). A produção dos desenhos foi apresentada em momentos oportunos como após uma roda de conversa sobre o tema ou ao término de uma contação de histórias. Enquanto desenhavam, as crianças eram questionadas sobre seus desenhos, na entrega para a professora também, mas nem sempre era possível fazer o registro do que diziam porque ou a tarefa docente não permitia (estava atendendo outras crianças ou realizando outra tarefa) ou a criança não dizia nada relativo às relações étnico-raciais.

Outras estratégias foram adotadas a fim de alcançar o objetivo principal de compreender como as crianças percebem as relações étnico-raciais vividas no interior da UMEI-Vila Apolônia: contação de histórias, rodas de conversa e a observação de atividades que aconteciam com a participação de outras turmas, de forma coletiva.

A atividade de contar histórias faz parte do cotidiano da sala de aula e o reconto dessas histórias pelas crianças também, pois através da literatura pode-se dar voz às crianças, fazendo-as protagonistas. Dornelles e Bischoff (2014), ao pesquisarem como a literatura infantil com a temática étnico-racial pode qualificar o discurso e as discussões sobre as diferenças étnico-raciais entre as crianças na Educação Infantil, perceberam que esses materiais podem mostrar, reforçar e também alterar a posição das crianças frente às questões étnico-raciais.

Nesta pesquisa, foram usados de maneira específica três livros de literatura infantil, mas as crianças, durante o ano, tiveram contato com uma variedade grande de livros que se referem à temática étnico-racial. O livro “A cor da vida”, de Semíramis Paterno (2005), por ser um livro de imagens<sup>7</sup>, permite que o leitor conte a história de acordo com a sua percepção e imaginação. O livro ilustra a história de duas crianças, um menino branco e uma menina negra, que se encontram e ficam amigas em um *shopping center*. As crianças se afastam das mães, que as procuram apavoradas até que as encontra brincando. Já a obra “O amigo do rei”, de Ruth Rocha (2009), conta a história de dois meninos, um branco (Ioiô) e um negro escravo (Matias) que são amigos e vivem uma fuga juntos. Um deles se torna rei, Matias, e o outro, Ioiô, amigo do rei, o ajuda na luta contra a escravidão. O terceiro livro utilizado foi “A bonequinha preta”, de Alaíde Lisboa de Oliveira (2004), que narra a história de Mariazinha, uma menina branca que tem uma bonequinha preta de que gosta muito. Essas histórias foram escolhidas porque todas permitem que as crianças digam como caracterizam e percebem as crianças negras e brancas. O objetivo era ouvir sobre a percepção das crianças sobre as relações étnico-raciais e as identificações que faziam aos personagens, crianças e adultos, brancos e negros.

A roda de conversa é um momento da rotina da UMEI em que as crianças desenvolvem sua oralidade a partir da exposição de suas experiências e opiniões sobre determinados temas ou acontecimentos. Ela foi inserida como instrumento de coleta de dados quando houve a necessidade de uma intervenção coletiva após a fala de uma menina branca que diante de toda a turma e três professores/as disse: “*Eu não gosto de gente preta*” (Júlia, nota do diário de campo em 17/11/14). No dia seguinte, foi proposto às crianças que discutissem sobre essa fala, dizendo se concordavam, discordavam, o que achavam dessa fala e quais seriam os motivos de Júlia ter dito aquilo. A roda de conversa também foi um recurso utilizado para que as crianças fizessem uma descrição do corpo docente e de si mesmas, quando foram perguntadas como eram os/as professores/as da UMEI e como cada um se via.

Outro importante instrumento de coleta de dados foram as atividades realizadas pela UMEI em comemoração ao Dia da Consciência Negra: um vídeo sobre o livro “O menino Nito”, de Sônia Rosa (2002); uma roda de conversa coletiva sobre o tema “Heranças africanas”, com a diretora da UMEI; um vídeo sobre “Contos africanos para crianças brasileiras”, de Rogério Andrade Barbosa (2004); oficina de capoeira; um vídeo sobre o livro “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém (2012); sessão de cinema com o filme “Kiriku e a

---

<sup>7</sup> O livro de imagens é compreendido como um determinado tipo de livro composto apenas por uma narrativa imagética, isto é, trata-se de um livro composto apenas por ilustrações, não fazendo uso do texto escrito.

feiticeira” (1998) e “Kiriku e os animais selvagens” (2005); e desfile de máscaras africanas confeccionadas pelas crianças da turma investigada neste estudo. Nestes momentos em que todas as quatro turmas do turno da tarde estavam reunidas, a participação das crianças era pequena. Embora a coordenação pedagógica ou os/as professores/as fizessem perguntas e intervenções, as crianças falaram pouco, mas em sala de aula o debate era aprofundado, dando oportunidade para que mais crianças se expressassem.

## **2.2. Caracterização da região e do bairro**

A UMEI–Vila Apolônia localiza-se à rua Marrocos, nº 614, na Vila Apolônia, bairro Jardim Leblon, na região de Venda Nova. Para melhor entendimento das características atuais do seu entorno, buscou-se um pouco da história da região e da própria vila.

De acordo com a publicação da cartilha “Histórias de bairros de Belo Horizonte: Regional Venda Nova” (2008), a cidade possui uma grande área de extensão, cerca de 330,90 km<sup>2</sup>. Para facilitar a administração do território a prefeitura criou, em 1983, nove unidades administrativas, também chamadas de regionais. A região de Venda Nova é mais antiga do que Belo Horizonte porque servia de ponto de descanso para os tropeiros que abasteciam a região das minas de ouro e diamante. A urbanização e industrialização da cidade trouxeram muitas mudanças: a construção do aeroporto da Pampulha, a abertura da Avenida Antônio Carlos, a construção do Conjunto Habitacional IAPI e as obras do Complexo Arquitetônico da Pampulha foram obras que ajudaram a região de Venda Nova a se desenvolver e vários loteamentos foram abertos, dando origem aos atuais bairros Leblon, Copacabana e parte do Céu Azul. No final dos anos 60, há uma expansão das periferias de Belo Horizonte e novos bairros vão surgindo para abrigar, principalmente, a população de baixa renda.

Nesse contexto, a Vila Apolônia “teve origem em 1974, quando famílias vindas do interior de Minas Gerais e da Bahia chegaram a Belo Horizonte em busca de melhores oportunidades de vida e trabalho” (ARREGUY & RIBEIRO, 2008, p. 22-23). Muitas pessoas desistiram de residir na vila por causa da falta de infraestrutura: não havia serviços de água, luz e saneamento, além de não ter posto médico, escolas ou transporte público.

Segundo a URBEL (Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte), em 1983, um homem chamado Lockaman Garios apresentou-se aos moradores como proprietário de toda a vila e exigia a desocupação da área (ARREGUY & RIBEIRO, 2008). Os moradores então se uniram e criaram uma associação. Com a ajuda de um morador italiano, eles conseguiram

comprar os lotes de Lockaman Garios. A energia elétrica foi conquistada em 1984 e a associação comunitária também organizou festas para arrecadar dinheiro para fazer o calçamento das ruas. Ainda na década de 80, os moradores conseguiram obter 50 % da rede de esgoto e 80% dos serviços de luz e água. No final da década de 80, foram feitas redes de esgoto em alguns becos, sempre com o trabalho da própria comunidade. Ruas foram calçadas, linhas de ônibus ampliadas, padrões de luz instalados, telefones públicos, ampliação da escola mais próxima – Escola Municipal Síria Marques e construção do Centro de Saúde Leblon. Atualmente a Vila Apolônia ocupa uma área de 207.315 m<sup>2</sup> e possui uma população de 7.669 pessoas que residem em cerca de 2.578 casas.



FIGURA 1: Região da Vila Apolônia.  
Fonte: [www.google.com.br/maps](http://www.google.com.br/maps).  
Acesso em: 01/03/2015.

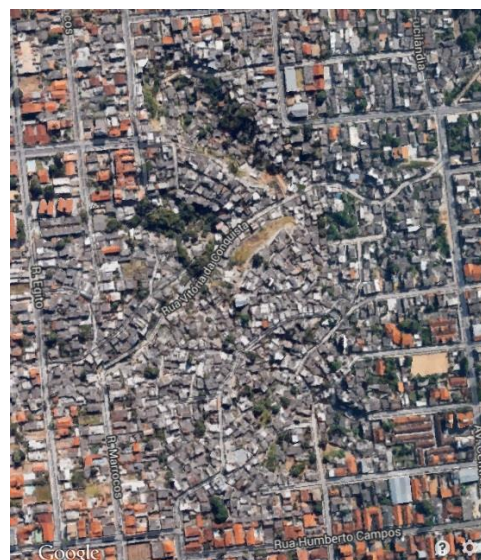


FIGURA 2: Imagem de satélite da Vila Apolônia.  
Fonte: [www.google.com.br/maps](http://www.google.com.br/maps).  
Acesso em: 01/03/2015.

Através do Projeto Político Pedagógico da UMEI pode-se obter outras características da Vila Apolônia. No item sobre as crianças e a comunidade, é descrito que as moradias têm de 1 a 3 cômodos, onde moram em média 5 a 10 pessoas. Sobre as famílias é dito que

em sua maioria, são formadas pela mãe e filhos. A mãe trabalha para sustentar os filhos, sendo muitas delas bordadeiras autônomas, empregadas domésticas e faxineiras. O pai, quando está na família, tem subemprego ou está desempregado. Muitos pais têm outra família, estão presos ou ainda, foram vítimas do crime (Projeto Político Pedagógico da UMEI–Vila Apolônia, 2007, p. 9).

A vila é majoritariamente residencial, mas há um pequeno comércio como muitos bares e uma padaria. Há algumas igrejas evangélicas no entorno e o Grupo Espírita Percursor na mesma rua da UMEI.



FIGURA 3: Estreitamento da rua da UMEI.  
Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora.



FIGURA 4: Rua da UMEI-Vila Apolônia.  
Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora.

Frequentemente é possível ver o esgoto escorrendo pela rua (Figura 04) e há um forte odor. Quando chove o acesso à escola fica mais complicado: as crianças precisam ser carregadas por seus pais e mesmo assim a passagem é difícil, conforme pode-se perceber nas imagens da figura 05 e 06.



FIGURA 5: Rua da UMEI em um dia chuvoso.  
Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora.



FIGURA 6: Alagamento em dia de chuva.  
Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora.

### 2.3. A UMEI-Vila Apolônia

A Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Vila Apolônia foi fundada em 17 de fevereiro de 2001, sob o nome de Creche Comunitária Aprendendo a Viver e mantida pelo Grupo Espírita O Percursor. De acordo com o Projeto Político Pedagógico:

a Vila Apolônia sempre foi uma comunidade extremamente carente com vários problemas sociais: drogas, tráfico, violência, falta de saneamento básico, atendimento à saúde deficiente e com um número significativo de mães solteiras que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos. Nesta perspectiva, uma creche era uma necessidade para esta comunidade. (Projeto Político Pedagógico da UMEI-Vila Apolônia, 2007, p. 7)

Infelizmente a comunidade não conseguiu de imediato um convênio municipal e durante alguns anos o espaço não conseguia desempenhar sua função social, pois o local era constantemente invadido e destruído. Com o surgimento das Unidades Municipais de Educação Infantil, a prefeitura da cidade passa assumir a educação infantil e, através da Secretaria Municipal de Educação (SMED), convida a AMAS (Associação Municipal de Assistência Social) para realizar a transição da UEI para UMEI. No ano de 2005 a UMEI é municipalizada e passa a ser uma das instituições públicas de Educação Infantil mantidas pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

A UMEI-Vila Apolônia oferece Educação Infantil no turno da manhã (com 3 turmas) e da tarde (também com 4 turmas, sendo uma delas de período integral), atendendo cerca de 137 crianças de dois a cinco anos de idade. Sua escola núcleo<sup>8</sup> é a Escola Municipal Eliza Buzelin. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, construído no ano de 2007, os princípios que norteiam a instituição são:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas...
- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, interação, comunicação infantil.
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética.
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma.
- O atendimento aos cuidados essenciais da criança associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (Projeto Político Pedagógico da UMEI-Vila Apolônia, 2007, p. 5)



FIGURA 7: Entrada da UMEI.  
Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora.



FIGURA 8: Entrada da UMEI.  
Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora.

---

<sup>8</sup> Escola núcleo (ou escola polo) é uma designação destinada a identificar a instituição que gere os recursos das UMEIs, pois, do ponto de vista administrativo, toda UMEI tem suas finanças gerenciadas por uma Escola de Ensino Fundamental.

Quanto aos aspectos físicos, a UMEI possui: quatro salas de aula, um hall de entrada que não é coberto, uma garagem que é utilizada como espaço de recreação, uma sala pequena para direção, coordenação e secretaria, um banheiro para os funcionários, um refeitório, cantina, depósito de alimentos, banheiro feminino e masculino para as crianças, lavanderia, pequena área de serviço e um pátio descoberto (parquinho) com alguns brinquedos (duas casinhas de plástico, um escorregador e três velotróis). Como a UMEI não foi construída e projetada nos padrões das UMEIs mais novas, que seguiram o padrão da Superintendência de Desenvolvimento da Capital/Grupo Gerencial de Educação Infantil (SUDECAP/GGEI), ela não possui biblioteca nem sala dos professores e o espaço é pequeno para a quantidade de materiais e equipamentos necessários e disponíveis.

Para obter algumas informações sobre o corpo docente no período da tarde, foi entregue às professoras, direção e coordenação pedagógica uma Ficha de Caracterização do Corpo Docente da UMEI (APÊNDICE 03). A direção da escola é composta por uma professora branca, de 49 anos, com formação em Letras e Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica (LASEB), com ênfase em História da África e Culturas Afro-Brasileiras. Ela possui 28 anos de tempo de serviço na PBH, lecionando para o Ensino Fundamental, mas está na educação infantil há apenas 3 anos. A coordenação pedagógica é realizada por uma professora, com formação em Pedagogia e Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica (LASEB), com ênfase em Múltiplas Linguagens na Educação Infantil. Ela é negra, tem 39 anos e 10 anos de tempo de serviço na PBH. Destes, há 4 anos está na UMEI-Vila Apolônia.

O corpo docente é composto por sete professoras do sexo feminino e apenas um professor do sexo masculino. Dos oito professores/as, sete são efetivos e uma está como reserva técnica até a UMEI onde foi lotada ser inaugurada. A faixa etária varia de 25 a 55 anos de idade, sendo a maioria com idade entre a faixa etária entre 30 e 40 anos. Quanto ao quesito raça/etnia, apenas uma professora se declarou branca, os outros sete se declararam negros. Dos oito profissionais, cinco tem formação superior em Pedagogia, uma em Letras, uma no curso Normal Superior e outra possui o nível médio em Magistério. Cinco já fizeram pós-graduação em nível de especialização. Quanto aos tempos em serviço na PBH há grande variedade, pois alguns tem apenas meses e outros quase 10 anos. Mas com relação ao tempo de serviço na Educação Infantil e na UMEI é interessante observar que para alguns professores/as é uma experiência nova lidar com essa faixa etária. Para dois deles, estão na



Educação Infantil há apenas 8 meses e para uma, apenas 5 meses. Quatro professores/as entraram na UMEI–Vila Apolônia no ano de 2014, renovando o corpo docente da instituição. Outros profissionais completam o quadro da UMEI: três profissionais de apoio às crianças com deficiência, três cantineiras, dois porteiros que atuam em dias alternados, dois vigias noturnos e duas pessoas responsáveis pela faxina.

#### **2.4. A turma pesquisada e sua rotina diária: breve descrição**

A turma pesquisada é composta por 21 crianças, com idade entre 5 e 6 anos. É uma turma de 2º período, com 9 meninas e 12 meninos, residentes nas proximidades da UMEI. No ano de 2014, a turma iniciou o ano sob a regência da professora Alessandra, que foi substituída por mim após minha chegada (no mês de julho). Três adultos lecionam na turma, a professora referência (pesquisadora), um professor de apoio do sexo masculino e uma do sexo feminino (reserva técnica) entram em dupla, durante uma hora na sala do 2º período e realizam, sobretudo, atividades que envolvem o corpo, como brincar, cantar e dançar. Instrumentos musicais e rodas de capoeira comumente fazem parte do repertório também.

A maioria das crianças estão na UMEI desde o maternal, quando entraram na instituição com 2 anos de idade. Portanto, são crianças muito adaptadas aos tempos e aos espaços da UMEI. A entrada das crianças acontece a partir das 13h, elas entram sozinhas pelos portões e vão para as salas de aula. Como a sala se localiza ao lado do parquinho, sempre passam por lá para brincarem um pouco também. As crianças retiram a agenda e o caderno de para casa (duas vezes por semana), colocam em cima da mesa e se dirigem para o refeitório para um momento de entrada coletivo. Esse é um momento em que as crianças conversam entre si, contam as novidades e brincam com crianças de outras turmas. De 13h às 13h10min os/as professores/as recebem as crianças em sala e organiza os materiais para as atividades do dia. Depois, junto com as crianças no refeitório todos os/as professores/as assistem um pequeno vídeo, cantam músicas ou ouvem alguma história. Depois há um momento de oração, iniciado por uma música: “O telefone do céu é a oração, o telefone do céu é a oração. Ligue uma vez, duas ou três. Cristo vai atender, Cristo vai atender, você vai ver”. Algumas crianças são escolhidas pela coordenação pedagógica para dizer algo que todos repetem. Todos os dias, este momento é finalizado também com uma pequena canção: “Ao Senhor agradecemos, aleluia, pela tarde que teremos, aleluia”. Em seguida as turmas vão para suas respectivas salas de aula.

A primeira atividade realizada em sala, em geral, é a roda de conversa, onde as crianças têm a oportunidade de ouvir os colegas e contar suas experiências, sentimentos e opiniões. Depois é feita a marcação no calendário e contagem de quantas crianças estão presentes no total e meninos e meninas separadamente também. Há um tempo para realização de alguma atividade e às 14h20min as crianças são levadas para o refeitório para um lanche de cerca de 10 a 20 minutos dependendo do alimento oferecido. Quando todos terminam seu lanche, a professora vai com as crianças para o parquinho onde começa o período de recreio, com a coordenação pedagógica. Este período dura cerca de 20 minutos e duas turmas estão juntas: 1º e 2º períodos. Terminado o recreio, aproximadamente às 15h as crianças se dirigem à sala para realização de outras atividades que duram até às 16h30min, quando há o jantar, também em companhia da turma de 1º período. Quando todos terminam o jantar, a professora desce com a turma para a sala e distribui as escovas com pasta de dente, ora em duplas, ora em trios. As crianças sobem sozinhas para o banheiro e realizam a escovação sob a supervisão da coordenação pedagógica. Este é um momento usado para terminar alguma atividade do dia ou brincar livremente em sala, havendo grande interação entre as crianças. As agendas são distribuídas pela professora e as crianças as guardam e já pegam as mochilas para fazerem a saída. Nas sextas-feiras as crianças trazem brinquedos de casa e é o dia da semana que mais tem a oportunidade de brincarem livremente.

É entre os momentos fixos desta rotina que ocorrem as atividades sistematizadas, dirigidas e de maior intencionalidade educativa. Pode-se perceber que são “as professoras que geralmente definem os usos dos espaços da instituição, poucas vezes as crianças têm a oportunidade de optar pelo uso de um espaço” (SANTOS, 2013, p. 84). Da mesma maneira, “a organização do tempo é fortemente marcada e demarcadora do uso dos espaços” (SANTOS, 2013, p. 84), pois existe um horário fixo para o uso de cada espaço por cada turma.

O espaço da sala de aula (figura 09) é amplo, é a maior sala da UMEI e a que recebe o maior número de crianças. Os armários, murais e materiais disponíveis são utilizados tanto pela turma do turno da manhã, quanto pela turma do período da tarde. Há oito armários suspensos, onde ficam vários brinquedos, como a caixa de fantasias e a caixa do salão de beleza e materiais didático-pedagógicos, como livros, tintas, colas coloridas e outros. As escovas de dente também estão em recipientes nesses armários. Abaixo deles, as crianças penduram suas mochilas. Há duas prateleiras onde ficam retalhos de E.V.A, letras do alfabeto móvel e outros brinquedos de uso diário, como peças de montar, carrinhos e bonecos. As

mesas e cadeiras sempre ficam em formato de roda (figura 10) em todas as atividades realizadas em sala por todos os/as professores/as.



FIGURA 9: A sala de aula da turma pesquisada.  
Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora.



FIGURA 10: As crianças em sua sala de aula.  
Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora.

Há mais dois armários na vertical divididos para guardar materiais de uso mais rotineiro: um da turma da manhã e outro da tarde. Este armário fica aberto e as crianças o utilizam para pegar livros infantis, materiais como lápis de escrever, borracha e lápis de cor, assim como guardar suas pastas com o caderno de para casa. Na porta do armário, as crianças colam as cartas e desenhos que fazem para presentear a professora. Como a sala está localizada ao lado do parquinho, os ruídos, às vezes, atrapalham a realização de alguma atividade. No entanto, há um aspecto positivo nessa localização, pois esta é a turma que mais frequenta o parquinho em períodos em que nenhuma outra turma está no local, principalmente nos momentos de entrada e saída da UMEI.

## CAPÍTULO 03: ANÁLISE DOS RESULTADOS

O terceiro e último capítulo está dividido em três seções. Na primeira delas é feita a discussão sobre o que é ser negro e ser branco na percepção das crianças. Na segunda seção é analisado como as crianças atuam entre si e na relação com os adultos enquanto sujeitos étnico-raciais. Na última seção se discute o trato pedagógico da diversidade étnico-racial na UMEI–Vila Apolônia e a percepção das crianças sobre a ocorrência de racismo, preconceito ou discriminação racial.

### 3.1. Ser branco e ser negro na percepção das crianças

Verificou-se junto à secretaria da instituição a ficha de matrícula (ANEXO 1) de cada criança a fim de analisar como os pais ou responsáveis declararam raça/cor das crianças da turma. Alguns dados dessa ficha, que é preenchida no momento da matrícula, estão digitalizados no sistema de informações da rede, mas o quesito raça/cor não, sendo necessário a consulta de cada ficha individualmente. Conforme quadro 1, pode-se perceber que do total de 21 crianças, cinco foram declaradas como brancas pelos pais ou responsáveis no momento da matrícula. 13 crianças foram declaradas pardas e três pretas<sup>9</sup>, totalizando 16 crianças negras.

QUADRO 1:  
Declaração raça/cor realizada pelos pais ou responsáveis no ato da matrícula na  
UMEI – Vila Apolônia

Criança <sup>10</sup>	Declaração raça/cor	Criança	Declaração raça/cor
Amanda	Parda	Jeferson	Pardo
Ana Clara	Branca	João	Parda
Caio	Branca	Jonathan	Pardo
Caíque	Parda	Josué	Pardo
Cassiano	Preta	Julia	Branca
Cássio	Branca	Kauany	Branca
Cauã	Parda	Kyara	Parda
Cristiane	Parda	Matheus	Preta
Gabriela	Parda	Ramon	Preta
Helena	Parda	Rogério	Parda
Isadora	Parda		

Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>9</sup> Tendo em vista que a diferença nas condições de vida, saúde, emprego, renda, educação e outros índices socioeconômicos de indivíduos pretos, pardos ou morenos, é praticamente semelhante é comum agregá-los numa única categoria, a de negros (GOMES, 2007). Nesse sentido, a partir das considerações de Gomes (2007) compreendo que as crianças cujas mães as declararam como negras são, de acordo com as categorias do IBGE, pretas e que a população negra resulta a somatória entre pretos e pardos.

<sup>10</sup> Por questões de ordem ética, os nomes de todos/as os/as participantes dessa investigação são fictícios.

O fato da maioria das crianças serem negras está relacionado com os critérios para distribuição das vagas nas UMEIs, pois de acordo com as Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte (2013), a matrícula é compulsória para crianças com deficiência ou sob medida judicial; do restante das vagas, 70% é para o público de vulnerabilidade social e os outros 30% para sorteio. É uma política de ação afirmativa para “inserção de crianças historicamente excluídas dessa oportunidade, em nosso país: econômica e socialmente vulneráveis, predominantemente negras e pardas, com deficiência” (BELO HORIZONTE, 2013, p. 14).

É interessante notar que a auto identificação, de maneira espontânea ou segundo as categorias oficiais, é algo feito por pessoas acima da faixa etária de 16 anos. As pesquisas de órgãos governamentais desconsideram o direito de crianças e adolescentes expressarem seu pertencimento étnico-racial. São seus pais e/ou responsáveis que respondem em seus lugares. Por isso, optou-se, nesta pesquisa, por dar voz as crianças para dizerem sobre como são quanto ao quesito raça/cor.

Em comemoração ao Dia da Consciência Negra (20 de novembro), a coordenação pedagógica convidou as turmas do primeiro e segundo período para assistirem ao filme “Kiriku e a feiticeira<sup>11</sup>”. Após a sessão, a professora propôs à turma que fizessem uma dinâmica, seguindo o refrão de uma das músicas do filme. As crianças foram convidadas a dizer o nome, tamanho (se é grande ou pequena), falar sobre o cabelo, a cor dos seus olhos e a cor da pele. Logo que cada criança fazia a descrição de si, todos cantavam o refrão “Kiriku é pequeno, mas tem seu valor”, substituindo o nome “Kiriku” pelo nome da criança que havia acabado de falar. Três crianças não estavam presentes nesse dia e uma delas não quis participar da dinâmica. Através dessa atividade pode-se perceber a auto identificação étnico-racial de cada uma, conforme o quadro abaixo.

QUADRO 2:  
Declaração raça/cor e outras características realizada pelas crianças da turma

Criança	Raça/cor	Tamanho	Cabelos	Olhos
Amanda	Negra	Pequena	Pretos	Pretos
Ana Clara	Branca	Grande	Pretos	Pretos
Caio	Branco	Grande	Pretos	Castanhos
Caíque	Negro	Pequeno	Pretos	Pretos
Cassiano	Negro	Pequeno	Pretos	Pretos
Cássio	Branco	Pequeno	Pretos	Pretos
Cauã	Branco	Grande	Pretos	Pretos
Cristiane	Preta	Pequena	Pretos e na ponta rosa	Pretos

<sup>11</sup> O filme foi dirigido por Michel Ocelot (1998) e narra uma lenda africana em longa-metragem de animação francesa, mostrando a história de um menino minúsculo que enfrenta uma poderosa feiticeira.

Gabriela	Branca	Pequena	Pretos	Pretos
Helena	Preta	Grande	Pretos	Pretos
Isadora	Parda	Grande	Louros	Pretos
Jonathan	Preto	Grande	Pretos	Pretos
Josué	Moreno	Grande	Pretos	Pretos
Kyara	Negra	Pequena	Castanhos	Castanhos
Matheus	Negro	Pequeno	Pretos	Pretos
Ramon	Negro	Grande	Pretos	Pretos
Rogério	Branco	Grande	Pretos	Pretos

Fonte: Dados da pesquisa.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera a existência de cinco categorias: branca, parda, preta, amarela e indígena. Mas analisando o quadro 2 observa-se que as crianças usam uma variedade de palavras para designar seu pertencimento étnico-racial: aparecem os termos branco, negro, moreno, pardo e preto. Isso acontece porque os termos que a população brasileira usa para referir-se a cor/raça é bastante variada, como afirma Trinidad (2011), “o vocabulário utilizado popularmente é extremamente rico e não se reduz aos termos empregados institucionalmente” (p. 63).

Das dezessete crianças que participaram da dinâmica, seis se declararam brancas. Considerando o fato de que das quatro crianças que não participaram da dinâmica, três possuem tez branca, pode-se inferir que o número de crianças que se declaram brancas seria ainda maior do que no quadro 01, em que apenas cinco foram declaradas brancas pelos pais ou responsáveis.

Oito disseram ser pequenas e nove grandes. Uma delas, quando questionada por outra porque disse que era grande falou: “*Porque eu já tenho seis anos*” (Caio, branco, Nota do diário de campo em 26/11/2014). A maioria (14 crianças) relatou ter cabelos e olhos pretos, apenas um cabelo louro, um castanho e um preto com as pontas pintadas de rosa. Houve apenas duas declarações de olhos castanhos e o restante (15 crianças) pretos.

Nota-se também que cinco crianças afirmam ser negras, quatro pretas, uma parda e uma morena, totalizando 11 crianças que se declararam dentro da categoria negros. Não é possível fazer uma comparação generalizada entre os dois primeiros quadros (01 e 02) porque para a construção do quadro 01 foi possível obter dados de todas as 21 crianças consultando a ficha de matrícula, enquanto na formulação do quadro 02 quatro crianças não participaram da dinâmica. Contudo, se fizermos uma comparação individualizada, percebe-se algumas relações interessantes, conforme os quadros abaixo.

QUADRO 3:

Comparação entre declaração realizada pelos pais ou responsáveis e declaração realizada pelas próprias crianças

Criança	Raça/cor declarada pelos pais ou responsáveis	Raça/cor declarada pela criança
Amanda	Parda	Negra
Caíque	Parda	Negro
Cristiane	Parda	Preta
Helena	Parda	Preta
Jonathan	Pardo	Preto
Kyara	Parda	Negra

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 4:

Comparação entre declaração realizada pelos pais ou responsáveis e declaração realizada pelas próprias crianças

Criança	Raça/cor declarada pelos pais ou responsáveis	Raça/cor declarada pela criança
Cauã	Parda	Branco
Gabriela	Parda	Branca
Rogério	Parda	Branco

Fonte: Dados da pesquisa.

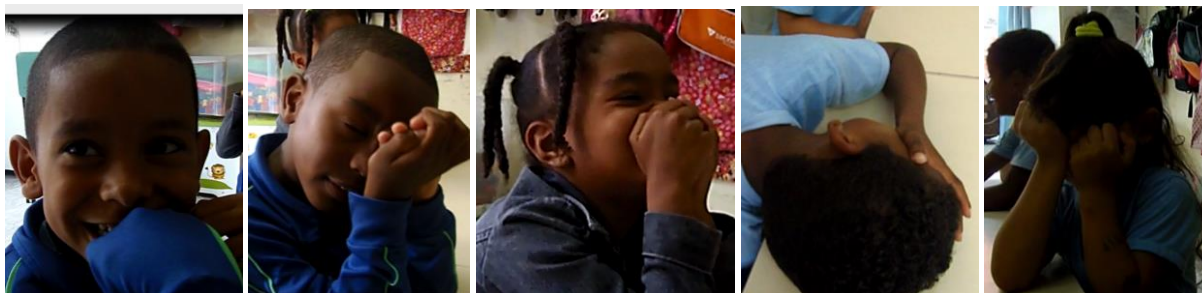
Nota-se que o número de crianças que se declararam negras enquanto os seus pais ou responsáveis as declararam pardas (quadro 3) é maior do que o número de crianças que foram declaradas pardas pelos adultos e se declararam brancas (quadro 4). Ou seja, tiveram seis crianças que foram declaradas pardas pelos seus pais ou responsáveis, mas elas se declararam negras, enegrecendo seu pertencimento étnico-racial. Ao passo que apenas três crianças que foram declaradas como pardas, se disseram brancas.

Cristina Teodoro Trinidad (2011) investigou como as crianças na Educação Infantil compreendem a identificação étnico-racial e observou que as “crianças de pouca idade conhecem e empregam as categorias étnico-raciais” (TRINIDAD, 2011, p. 10). Assim como nesta pesquisa, pode-se afirmar que as crianças não só sabem dizer sobre seu pertencimento étnico-racial, como também usam de um variado vocabulário para isso. Além disso o número de crianças negras é maior do que o de crianças brancas, seja na declaração feita por seus pais ou responsáveis, seja por elas próprias.

Cabe salientar que durante essa dinâmica de cada um falar sobre suas características, percebeu-se certa dificuldade das crianças (tanto as brancas quanto as negras) em dizer sobre seu pertencimento étnico-racial. Notou-se, num primeiro momento, que, do ponto de vista do reconhecimento étnico racial, as crianças faziam com mais facilidade a identificação do outro do que de si mesmas, ou seja, elas sabiam facilmente dizer que o/a colega é negro/a ou branco/a, mas sentiam dificuldade em falar como são. Antes de dizerem sobre si, algumas

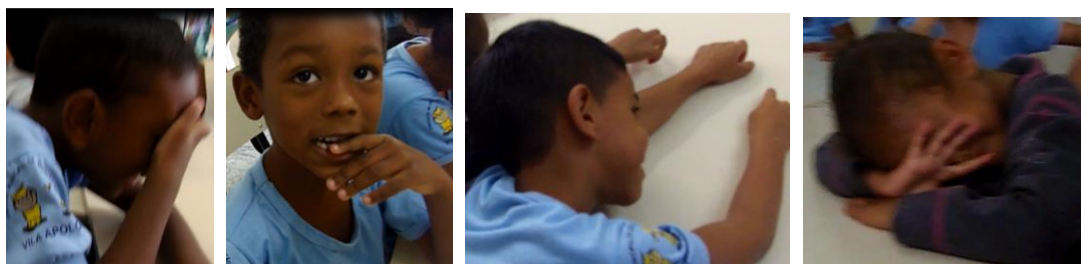
crianças olhavam para a turma, observavam o que os/as colegas falavam e olhavam também para seu corpo, principalmente braços, pensando como é para depois falar. Um bom exemplo é o comportamento de Matheus (se declarou negro) durante a dinâmica. Quando a professora fez sua apresentação, dizendo ser negra, ele comentou: “*Que negra, professora!*”. Quando os outros colegas iam falar, ele frequentemente falava como era aquela criança para ele: “*O Caio é branco*”, “*Negro*”, falou na vez do Caíque, “*Você não é preta não, Helena!*”. No entanto, quando foi a sua vez de falar ficou calado e passando a mão no rosto todo o tempo (figura 12).

Em outros momentos, algumas crianças demonstravam muita timidez não só ao se declararem, mas também em aparecer nas filmagens: nesses momentos, os/as pequenos/as abaixavam a cabeça, colocavam as mãos no rosto ou na boca. As crianças não são familiarizadas com o equipamento de filmagem em sala de aula, o que causa um pouco de estranheza e incômodo (LEITE, 2008). Algumas delas, que se declaram brancas, ficaram com vergonha, mas esse desconforto foi percebido em um número maior de crianças negras, como pode ser percebido nas imagens abaixo (figuras 11 à 19), retiradas da filmagem da dinâmica<sup>12</sup>.



FIGURAS 11, 12, 13, 14 e 15: Caíque/negro, Matheus/negro, Amanda/negra, Ramon/negro e Ana Clara/branca respectivamente na dinâmica para se auto-identificarem.

Fonte: Imagens extraídas das filmagens em campo.



FIGURAS 16, 17, 18 e 19: Jonathan/negro, Cassiano/negro, Cassio/branco e Cristiane/negra respectivamente na dinâmica para se auto-identificarem.

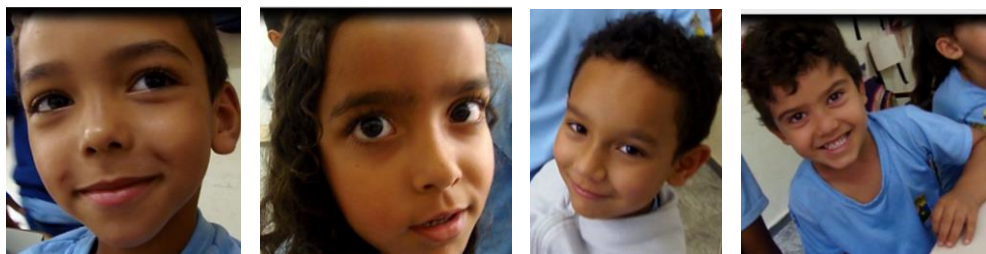
Fonte: Imagens extraídas das filmagens em campo.

Das crianças que apresentaram maior timidez e dificuldade para falarem sobre suas características, sete são negras e apenas duas são brancas. As crianças que se identificaram

<sup>12</sup> As figuras estão identificadas como o nome da criança e como ela declarou sua raça/cor.



como brancas (figuras 20 à 27) tiveram maior facilidade para fala sobre seu pertencimento étnico-racial: das oito crianças que falaram com maior desenvoltura, a metade são brancas.



FIGURAS 20, 21, 22 e 23: Josué/negro, Gabriela/branca, Cauã/branco e Rogério/branc respectivamente na dinâmica para se auto-identificarem.

Fonte: Imagens extraídas das filmagens em campo.



FIGURAS 24, 25, 26 e 27: Kyara/negra, Helena/negra, Isadora/negra, Caio/branco respectivamente na dinâmica para se auto-identificarem.

Fonte: Imagens extraídas das filmagens em campo.

A fim de compreender o que é ser negro e o que é ser branco na percepção das crianças, observou-se também como elas se representam em suas produções gráficas (desenhos<sup>13</sup>). Quando foi lhes proposto que se desenhasssem na UMEI-Vila Apolônia, algumas crianças se desenharam sozinhas e outras acompanhadas de crianças. Foi recorrente construções residenciais coloridas, brinquedos como escorregador, e papagaio, além de muitas borboletas nos desenhos. Por meio do quadro 05, pode-se fazer algumas afirmações quanto à identificação étnico-racial das crianças, comparando como elas dizem que são e como se desenharam.

QUADRO 05:  
Comparação entre a declaração raça-cor feita pela criança e como ela se desenhou

Criança	Raça/Cor <sup>14</sup>	Cor da pele	Cabelo
Amanda	Negra	Marrom	Azul
Ana Clara	Branca	Não coloriu	Marrom
Caio	Branco	Não coloriu	Não coloriu
Caíque	Negro	Preto	Não coloriu
Cássio	Branco	Não coloriu	Não coloriu
Cauã	Branco	Não coloriu	Preto
Cristiane	Negra	Não coloriu	Preto

<sup>13</sup> Para compreender as temáticas que subsidiaram a produção dos desenhos ver APÊNDICE 4.

<sup>14</sup> Foi feito o agrupamento de pretos e pardos na categoria negros.

Gabriela	Branca	Não coloriu	Não coloriu
Helena	Negra	Não coloriu	Amarelo
Isadora	Negra	Não coloriu	Preto
Jonathan	Negro	Não coloriu	Não coloriu
Josué	Negro	Não coloriu	Não coloriu
Julia	----- <sup>15</sup>	Não coloriu	Verde
Kyara	Negra	Não coloriu	Amarelo
Matheus	Negro	Lápis de cor bege	Preto
Ramon	Negro	Marrom	Não coloriu

Fonte: Dados da pesquisa.

Pode ser observado que doze crianças não coloriram a cor da pele, duas coloriram de marrom, uma de preto e uma de bege. Carvalho e Paraíso (2010) ao investigarem as práticas curriculares de uma instituição de Educação Infantil em Belo Horizonte/MG, observaram que as crianças eram orientadas a não colorir os rostos e membros, ou seja, elas recebiam instruções da professora para não colorir a cor da pele. Em alguns momentos, a docente inclusive destacava que o cabelo, importante marcador identitário, só poderia ser colorido apenas com lápis de cor marrom ou amarelo. Além disso, as meninas eram “deixadas brancas, com cabelos loiros e lisos marcando um ideal feminino de beleza” (CARVALHAR & PARAÍSO, 2010, p.52). Sendo assim, na “tentativa de ser “sem cor”, neutra e transparente, a escola acaba silenciando desigualdades, tornando invisível a maior parte de seus alunos” (CARVALHAR & PARAÍSO, 2010, p.53).

A dificuldade das crianças em colorir a cor da pele, deixando-a sem cor, transparente, reflete também a falta de referências imagéticas (nos cartazes, livros, murais, desenhos) que expressem a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira. O uso do lápis denominado “cor de pele”, o bege, embora usado, é insuficiente para representar a diversidade de cores das crianças que compõem a nossa sociedade.



FIGURAS 28, 29, 30, 31 e 32: Desenhos de Ramon/negro, Amanda/negra, Matheus/negro, Kyara/negra e Helena/negra respectivamente quando representam a si mesmos.

Fonte: Imagens extraídas das produções gráficas das crianças.

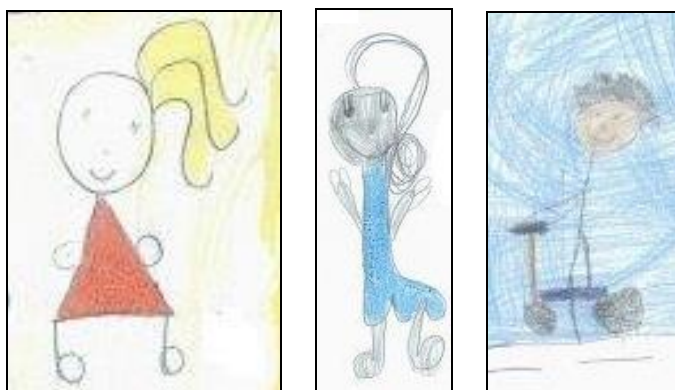
<sup>15</sup> Julia não quis participar da dinâmica de identificação étnico-racial, portanto não se autodeclarou, mas é uma menina de pele branca.

É interessante notar que as crianças que coloriram a pele são crianças que se declararam negras (desenhos nas figuras 28, 29 e 30). O cabelo também não foi colorido por sete crianças, quatro coloriram de preto, uma de marrom, uma de azul, outra de verde e duas de amarelo (desenhos nas figuras 31 e 32). As duas meninas que coloriram o cabelo de amarelo se declararam negras.

Ramon (figura 28), Amanda (figura 29) e Matheus (figura 30) foram crianças que disseram na dinâmica do filme Kiriku que eram negros e com olhos e cabelos pretos. Eles coloriram o rosto com lápis de cor marrom (Matheus de bege) e revelaram certa correspondência entre o que verbalizaram e sua produção gráfica. Essas crianças se diferenciaram da maioria da turma e de Helena e Kyara, meninas que se pronunciaram como negras, de olhos e cabelos pretos, mas, no entanto, se desenharam com cabelo amarelo. De acordo com Lucimar Rosa Dias (s.d.), nos desenhos em que a cor/raça negra não é reconhecida, a criança que desenha “está buscando, ao negar-se como negra, negar toda a carga social e racial negativa à qual seu grupo está submetido” (DIAS, s.d., p. 85-86).

O que os desenhos também revelam, por outro lado, é que há uma intensa busca por parte das crianças em compreender, codificar e interagir com a realidade étnico-racial percebida por elas, e que os modelos positivos captados e rapidamente absorvidos como possibilidades de representar a si mesmas e ao outro de um modo que se distancia do discurso desvalorizador da identidade negra (DIAS, s.d., p. 88).

Em outros temas propostos as crianças também se desenharam e notou-se que Helena se desenhou novamente com cabelo amarelo (figura 33). Mas Amanda dessa vez não deixou seu rosto sem colorir, pintando-o com lápis de cor preto (figura 34). Cassiano, que não estava presente no momento do desenho “Eu na escola”, se desenhou em outro momento conforme havia relatado que era na dinâmica do Kiriku: negro e de olhos e cabelos pretos (figura 35).



FIGURAS 33, 34 e 35: Desenhos de Helena/negra, Amanda/negra e Cassiano/negro respectivamente quando representam a si mesmos.

Fonte: Imagens extraídas das produções gráficas das crianças.

Sobre tudo o que foi exposto nesta seção, pode-se afirmar que, embora as crianças ainda estejam em processo de construção de sua identidade étnico-racial, elas demonstram serem capazes de dizer (e muito) sobre seu pertencimento étnico-racial, isto é, sabem o que é ser negro e o que é ser branco. Para isso, elas usam uma variedade de termos: branco, negro, moreno, pardo e preto. Além disso, foi mais fácil dizer sobre o outro do que sobre si e, nesse processo, as crianças negras tiveram mais dificuldade do que as crianças brancas. Os desenhos mostram que maioria não colore a cor da pele, as poucas que colorem são negras, mas entre estas, duas meninas, coloriram o cabelo de amarelo mesmo se declarando negras.

### **3.2. Como as crianças atuam entre si e na relação com os adultos enquanto sujeitos étnico-raciais**

Como exposto na seção anterior, foi mais fácil para as crianças dizerem sobre o outro do que sobre si. Isso acontece porque no processo de construção da identidade, a autoestima é formada a partir do conceito que a criança faz de si mesmo ou de seu grupo, mas isso em comparação com os conceitos que ela atribui ao outro indivíduo ou grupo do seu convívio social. É nessa relação dialógica com o outro que a identidade é socialmente construída.

No processo de construção da identidade é muito importante a identificação do eu em relação ao outro e a identificação do outro em relação a como cada um se identifica. Ou seja, a criança se identifica como pertencente a algum grupo social fazendo comparações e associações relacionadas aos outros grupos, que por sua vez só são identificados como tais a partir da diferenciação que a criança faz de si e deles. Segundo as Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte, a construção da identidade é um processo contínuo e dialético, que relaciona a dimensão pessoal e a dimensão social.

Essas dimensões relacionam-se e se interpenetram num processo constante de construção de cada indivíduo. Considerando a Educação Infantil, essa construção se dá na relação da criança com os adultos, com outras crianças e com o mundo social mais amplo. Esse processo, a partir da identificação das diferenças e da igualdade gera auto-afirmação de si mesma e do grupo ao qual a criança pertence ao mesmo tempo em que gera o movimento de identificação do que lhe é diferente: adultos e crianças; homens e mulheres; índios e brancos, brancos e negros, entre outros (BELO HORIZONTE, 2013, p. 47).

É o olhar sobre o outro que evidencia as diferenças e a consciência de que se é e esse sentimento de pertença é social, pois relaciona-se a um aspecto da identidade coletiva do ser negro. Alguns atributos são compartilhados por vários grupos sociais, no entanto, outros são

usados para se descrever apenas por pessoas pertencentes a esse grupo. No caso brasileiro, a identificação étnico-racial é feita considerando apenas a cor, se pautando pela aparência física e não pela descendência. Por isso é que uma “pessoa de descendência africana ou asiática que, no interior de um amplo processo de miscigenação, tenha perdido os traços fenotípicos de sua origem biológica torna-se, muito provavelmente branca” (TRINIDAD, 2011, p.60).

É claro que a cor é uma marca importante para identificar possíveis vítimas de preconceito racial, uma vez que quanto mais negra a pessoa, maior a chance dela sofrer com alguma atitude preconceituosa. No entanto, a cor também é um aspecto que dificulta a identificação étnico-racial das pessoas no Brasil porque a concepção do ser ou não ser branco, negro, amarelo ou indígena é muito complexa, fluída e variável. Varia de indivíduo, de classe social para classe social, de região para região e abarca outras características físicas além da cor da pele: traços corporais como formato do nariz, dos lábios e tipo de cabelo. É por isso que a categoria pardos é uma marca indefinível. A pessoa que se declara parda, geralmente, transita com facilidade entre a tênue linha de fronteiras que separam negros, brancos, amarelos e indígenas.

Segundo Gomes (2007), “a identidade construída pelos negros brasileiros (pretos e pardos) se dá não apenas por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este e outros grupos étnico-raciais” (GOMES, 2007, p. 98). E se é pelo outro, “pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade” (SANTANA, 2006, p. 29), seus “conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período” (SANTANA, 2006, p. 29).

Para alcançar o objetivo de compreender como as crianças atuam entre si e com os adultos enquanto sujeito étnico-raciais, a professora/observadora as questionou sobre personagens de livros infantis (adultos e crianças) e sobre os/as professores/as da UMEI-Vila Apolônia. Quando a professora estava começando a atividade com o livro “A cor da vida” (2005), Matheus (negro) olhou a foto da autora e disse: “*Ela é cabeluda*” (Nota do Diário de Campo, em 10/11/2014), iniciando um longo tempo em que as crianças se dedicaram a caracterizar as personagens. Inicialmente a caracterização foi feita sem fazer nenhum tipo de juízo de valor quanto ao pertencimento étnico-racial. Falou-se sobre a roupa que as personagens estavam usando, as cores das roupas, o uso de óculos, outros acessórios, objetos próximos e outros detalhes. Foi dito sobre a cor da pele (se é branco ou negro) e sobre o cabelo com trancinhas de uma das personagens.

No entanto, quando a professora inseriu a questão “ele/ela é feio/a ou bonito/a?” pode-se observar que a maioria das crianças associou as personagens negras ao conceito que possuem sobre ser feio, enquanto as personagens brancas foram associadas ao conceito de beleza que as crianças têm. Júlia (branca) é uma das meninas que disse diversas vezes: “*Ela é feia*” (Nota do Diário de Campo, em 10/11/2014). A professora perguntou à Ramon (negro) porque ele havia achado aquela mulher negra feia e ele disse: “*Porque ela é preta*” (Nota do Diário de Campo, em 10/11/2014). É interessante notar que crianças negras e crianças brancas têm dificuldade em ver outra criança negra como bela e, além disso, justificam suas opiniões utilizando a cor da pele como argumento, numa sutil associação entre o ser negro e o ser feio.

Em certo momento Josué (negro) falou: “*A Júlia é ela, a Júlia é essa aqui, professora*” (Nota do Diário de Campo, em 10/11/2014). Ele estava comparando a menina negra da história com a Júlia, uma menina branca da turma. Parece que a intenção de Josué era fazer uma gozação ou provocar uma briga porque disse que Júlia era uma personagem que em nada parecia com a menina. Quando a professora pediu que ele se explicasse, Josué disse que era porque o cabelo era igual, com trancinhas. No entanto, parece que Josué só queria se esquivar, evitando dizer que na verdade queria provocar Júlia a comparando com uma personagem que para ele era motivo de riso.

As crianças associaram a raça/cor das personagens adultas à raça/cor das crianças, apontando a mulher branca como mãe do menino branco e a mulher negra como mãe do menino negro. A professora então as desafiou com uma questão, conforme trecho transcrito abaixo:

- *Será que essa mulher aqui ela poderia ser a mãe desse menino? Perguntou a professora.*
- *Nãooo, várias crianças respondem ao mesmo tempo.*
- *Por que? Ela insistiu.*
- *Porque ela é preta e ele é branco, afirmou Júlia.*
- *E essa mãe aqui, será que ela podia ser a mãe dela? A professora apontou no livro para a mulher branca e a criança negra.*
- *Nãooo, quase toda a sala respondeu.*
- *Não, porque ela é preta, fala de novo Júlia.*
- *É mo-re-no, fala Caio parecendo corrigir Júlia.*
- *Então toda mãe, prestem atenção, toda mãe branca só tem filho branco? Questionou a professora.*
- *ÉÉÉÉÉ, a sala em coro respondeu.*
- *E toda mãe que é preta só tem filho preto? A professora insistiu novamente.*
- *Não, pode ser outro filho, disse Josué.*
- *Pai que é branco ou preto pode ter outro filho, falou Matheus.*
- *Aqui, eu sou preto e minha mãe me quer, falou Josué.*
- *Eu sou branca porque meu pai é branco, falou Ana Clara.*
- *Eu sou preta porque minha irmã é preta, comentou Cristiane.*
- *Minha mãe, ela é morena, meu pai é branco e eu sou morena, disse Helena.*

- *Minha família toda é preto e eu também sou preto, falou Josué.*  
- *Minha mãe é preta e meu pai é branco, e eu também sou branca, afirmou Ana Clara.*  
(Nota do Diário de Campo, em 10/11/2014)

Nesse momento as crianças começaram a dizer sobre o pertencimento étnico-racial de suas famílias e puderam pensar e falar com quem são parecidos ou não em suas famílias. Mesmo que de modo incipiente, as crianças parecem compreender que as características étnicas e raciais podem ser transmitidas geneticamente, porém, ainda não compreendem os traços de miscigenação presentes nesse processo. Isso fica evidente no trecho do episódio em que a professora perguntou: “*Então toda mãe, prestem atenção, toda mãe branca só tem filho branco?*” e as crianças a responderam quase em coro que sim. Dessa maneira, “embora as crianças já possuam estruturas que lhes permitam a percepção das diferenças entre grupos, elas ainda demonstram dificuldade em traçar diferenças individuais dentro de cada grupo, não conseguem explicar de maneira lógica o porquê dessas diferenças entre as pessoas” (GODOY, 1996, p. 199).

Nesse episódio é importante destacar também a fala pausada de Caio à Julia. Ele insinua que o termo preto não deve ser utilizado, que o correto e melhor é dizer moreno. Em um outro dia, após a exibição de um vídeo sobre o livro “O menino Nito”, de Sônia Rosa (2002), uma das professoras da UMEI disse: “*Não é preto que fala não, é negro, preto é cor*” (Nota do Diário de Campo, em 17/11/2014). Nas duas falas, de Caio e dessa professora, parece haver um constrangimento em chamar as pessoas de pretas, utilizando de preferência o termo moreno ou negro como menos ofensivo ou politicamente correto. Mas como vimos, o “termo negro tem sido utilizado pelo movimento social negro brasileiro, (...) com intuito de criar uma identidade racial” (TRINIDAD, 2011, p. 129) e não anular outras categorias utilizadas pela população e pelos órgãos institucionais para descrever a população negra. Em outros momentos, as crianças também recorreram ao termo moreno para designar a si ou o outro. De acordo com Trinidad (2011), “algumas crianças recorreram ao artifício de empregar adjetivos para aliviar a preponderância da cor/raça negra na mistura racial. (...) Ser um moreno mais claro ou mais escuro parece fazer, para essas crianças, toda a diferença” (TRINIDAD, 2011, p. 141).

No dia em que a professora começou a falar sobre o Dia da Consciência Negra, as crianças começaram a dizer sobre como viam seus pares e não souberam explicar a diferença entre dizer preto ou negro:

- *Ah credo, negro? Falou Caio.*

- Negro, ahhhhh, reclamou Ramon.
  - A Amanda é negra, disse Caíque.
  - A Amanda é a mais negra de todas, comentou Josué.
  - Eu sou negra, afirmou Cristiane.
  - Todo mundo é negro, falou Isadora.
  - Eu não sou não, protestou Caio.
  - Eu sou marrom, falou Josué.
- As crianças começam então a se olhar, observar e falar quem era negro e quem era branco na sala. A professora então perguntou para Ramon o que ele era.
- Negro, respondeu Matheus no lugar de Ramon.
  - Você é o que Ramon? A professora repete a pergunta.
  - Preto, ele falou.
  - Você é preto? Ela interrogou de novo.
  - Sou, ele afirmou.
  - Eu sou preta, falou Cristiane.
  - Qual a diferença da gente falar que é preto e a gente falar que é negro? Qual é a diferença? A professora perguntou, mas ninguém respondeu. Ela então insistiu: É a mesma coisa falar que é preto e falar que é negro?
  - ÉÉÉÉÉ, algumas crianças responderam.
  - Quando a gente fala que é negro quer dizer o que? Ela questiona novamente.
  - Que você é negro, falou Cristiane.
  - Não é professora, que todo mundo é negro? Questionou Isadora.
  - Mentira, você não sabe de nada, você é branca, falou Júlia.
  - Cada um é de um jeito, tem gente que é branca, tem gente que é negra, afirmou a professora.
  - O Daniel é o mais branco daqui da sala. A professora é morena, diz Matheus.
- (Nota do Diário de Campo, em 12/11/2014).

Outro livro de literatura infantil utilizado para ouvir a voz das crianças sobre o pertencimento étnico-racial de outras crianças, negras e brancas, é o livro “O amigo do rei”, de Ruth Rocha (2009). Como observado na caracterização das personagens do livro “A cor da vida”, é possível notar diferença entre falar de pessoas negras e brancas. Ao descrever o menino branco, as crianças disseram que ele era loiro, com roupa, com franjinha e chapéu de bruxa. No momento de descrever o menino negro, no entanto, houve uma discussão sobre ser feio ou bonito, conforme registro abaixo:

- Ele é feio. Esse é feio, falou Matheus.
- Você acha ele feio? A professora perguntou.
- Eu acho, Matheus reafirma.
- Você acha o Matias feio? Por quê que o Matias é feio, Matheus? Insistiu a professora.
- Porque eu não gosto, ele é feio, disse Matheus.
- Você não gosta? A professora insiste.
- Ele é feio. O cabelo dele é feio. Matheus explicou.
- Ele é feio, professora! Gritou Julia.
- É mesmo, falou Matheus.
- Ele é feio sabe por que? Ele tem um cabelo horrível, falou Sofia.
- Não, ele é bonito, afirmou Ana Clara.
- Por quê que ele é bonito, Ana Clara? Perguntou a professora.
- Ah, num sei, ele disse.
- Eu acho ele bonito por causa do cabelo, falou Cauã.
- Cabelo pintado, lembrou Kauã.
- Como que esse menino é? A professora perguntou.



- *É preto, disse Cauã.*  
- *Negro, falaram uns.*  
- *E tem cabelo amarelo, falaram outros.*  
- *E tem cabelo laranja escuro, completou Cauã.*  
(Nota de Diário de Campo, em 12/11/2014).

Esse o conflito entre o que é feio e bonito entre as crianças só apareceu com relação à personagem negra, quanto à branca não se discutiu se ele era feio ou bonito, foi unanimidade caracterizá-lo como belo. Este estereótipo de que “preto é feio” apareceu nas observações de Fazzi (2004) revelando uma rigidez de percepção e preferência, pois o branco é ainda visto como o ideal de beleza estética e o negro é pensado como inferior esteticamente. Segundo Fazzi (2004), a “ênfase dada pelas crianças ao aspecto estético, distinguindo entre o que é feio e o que é bonito, sugere o desenvolvimento do preconceito racial visual, provavelmente através de pistas verbais, quando da aquisição de padrões de beleza (FAZZI, 2004, p. 117).

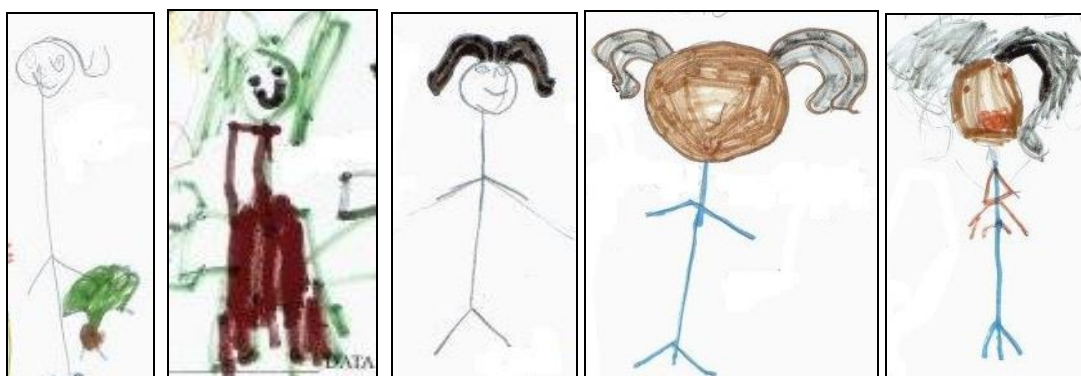
No outro dia, a professora retomou a discussão sobre o livro e perguntou à Matheus (negro) como era a personagem. Ele disse que o menino era negro e feio. Questionado pela professora porque achava isso, ele disse: *“Porque a cor dele é feia”* (Nota do Diário de Campo, em 13/11/2014). Helena afirmou nesse instante que ele era bonito e justificou: *“Porque ele é moreno e o cabelo dele é louro”* (Nota do Diário de Campo, em 13/11/2014). Matheus, assim como outras crianças, faz uma associação entre a cor da pele e aquilo que ele acha feio, pois na sociedade e na escola ele não encontra “modelos de estética que afirmem (ou legitimem) a cor de sua pele de forma positiva” (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA & RODRIGUES, 2010, p.85). De acordo com Rocha (2008), essa associação pode se dar porque além das crianças

desconhecerem a história dos seus antepassados, muito do que vêem nos diferentes meios de comunicação social, principalmente nas novelas de época, não as motivam para a construção de uma identidade positiva como pessoas negras. São negros escravizados, apanhando em troncos, mas servido como doçura (...). Ainda hoje, nos programas de TV que retratam a contemporaneidade, negros e negras são motoristas, empregados domésticos e outras tantas personagens que reafirmam a imagem negativa do negro na sociedade, quase sempre em posição subalterna, apesar dos recentes movimentos de maior espaço do negro na mídia, em posição de maior status social e econômico (ROCHA, 2008, p. 11).

No entanto, outras crianças também aproveitaram o momento para dizerem que achavam aquele menino da história bonito e se explicarem: *“Eu acho ele bonito porque ele é negro, professora”* (Caio, branco), *“Porque ele tem cabelo louro e ele é preto”* (Ana Clara,

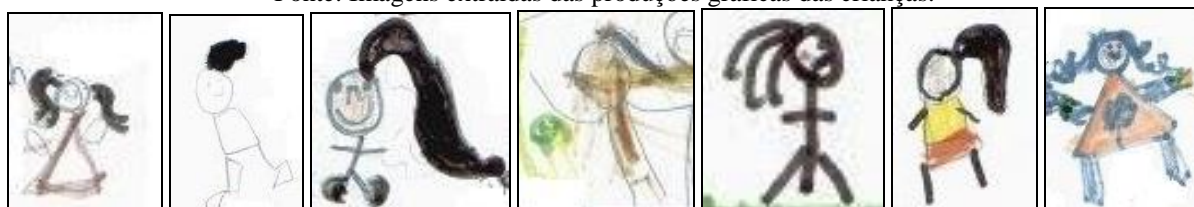
branca), “*Porque ele é preto e eu gosto de preto*” (Cauã, branco).<sup>16</sup> Apesar de serem poucas crianças, suas falas são importantes por mostrarem que as crianças tinham liberdade de discordarem umas das outras e discutirem sobre diferentes pontos de vistas, mas sobretudo, por mostrarem a importância do trato pedagógico da diversidade étnico-racial em sala de aula, uma vez que essas crianças (brancas) disseram que a beleza de ser negro está justamente na cor da pele, usada por outras crianças para falar exatamente o contrário.

A professora pediu que as crianças falassem um pouco sobre como vêm os/as professores/as da UMEI–Vila Apolônia. Enquanto elas falavam, a professora, como escriba, fazia o registro escrito no quadro da sala de aula. Depois ela sugeriu que fosse feito um desenho com o tema “Eu e minhas professoras”. A primeira professora descrita foi a referência da turma (pesquisadora): marrom, disseram uns, negra, disseram outros, com cabelo liso, grande e com olhos pretos. Ela apareceu em todos os quatorze desenhos das crianças presentes no dia: seis deles não coloriram a pele, mas fizeram o cabelo preto; cinco coloriram a pele de marrom e o cabelo de preto; apenas uma coloriu o rosto com lápis de cor preto (figuras de 36 à 40).



FIGURAS 36, 37, 38, 39 e 40: Desenhos da professora feitos por Gabriela/branca; Matheus/negro; Caio/branco; Kyara/negra; e Kauany<sup>17</sup> respectivamente.

Fonte: Imagens extraídas das produções gráficas das crianças.



FIGURAS 41, 42, 43, 44, 45, 46 e 47: Desenhos da professora feitos por Helena/negra; Cássio/branco; Isadora/negra; Jhonatan/negro; Caíque/negro; Júlia<sup>18</sup> e Cristiane/negra; respectivamente.

Fonte: Imagens extraídas das produções gráficas das crianças.

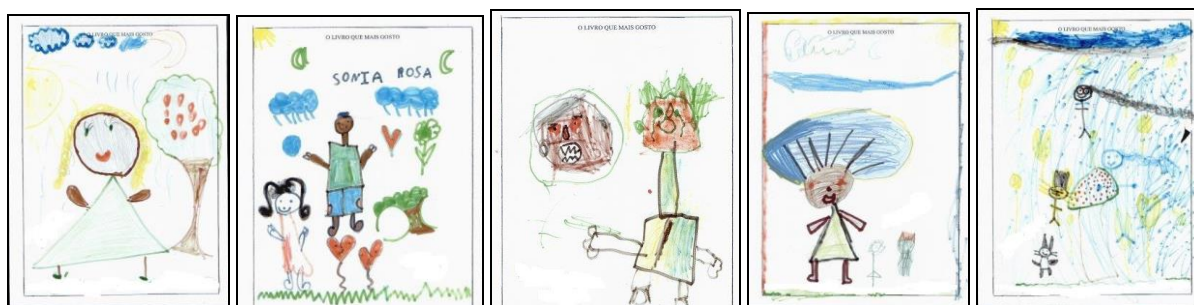
<sup>16</sup> Nesse momento, Matheus, outra vez, parece querer corrigir seus colegas, pois diz “Que preto! É moreno, meu filho” (Notas do Diário de Campo, em 13/11/2014).

<sup>17</sup> Kauany não estava presente no dia da dinâmica para auto identificar-se. Ela é uma menina branca.

<sup>18</sup> Júlia também não estava presente no dia da dinâmica para auto identificar-se. Ela é uma menina branca.

De maneira geral, a observação dos desenhos das crianças e a comparação com o que disseram sobre pessoas adultas e professores/as nos permite afirmar que na descrição oral aparecem muitas marcas étnico-raciais. As crianças usam diversos termos para caracterizarem o corpo docente da UMEI–Vila Apolônia, em que a maioria dos/as professores/as se declarou negro/a. Elas mencionam que seus professores/as são marrons, negras, com olhos pretos ou castanhos, cabelos pretos ou loiros, lisos ou cacheados/enrolados, grandes ou pequenos. No entanto, na hora de representá-los graficamente a dificuldade em colorir a cor da pele persiste, como ocorreu quando elas desenharam a si mesmas. A maioria não coloriu a cor da pele, alguns coloriram rostos de marrom ou preto, mas somente os cabelos loiros foram uma forte marca observada e registrada pelas crianças, pois apareceu em vários desenhos em que as personagens eram loiras. Ou seja, as crianças encontraram dificuldade em fazer a correspondência entre a cor da pele das pessoas, mas não tiveram com relação ao cabelo loiro, uma vez que as professoras com essa cor de cabelo foram coloridas tal como foram descritas por elas.

Para verificar a percepção das crianças sobre as personagens negras dos livros de literatura infantil com a temática étnico-racial trabalhados em sala de aula, a professora solicitou que as crianças desenhassem o livro que mais haviam gostado. Não houve um livro com número expressivo de escolhas. “A bonequinha preta”, de Alaíde Lisboa (2004) foi o escolhido por quatro crianças. Uma grande variedade de títulos foi desenhada com suas personagens principais: “O amigo do rei”, de Ruth Rocha (2009) e “O menino Nito”, de Sônia Rosa (2002) foram desenhados por três crianças cada um. “Os três presentes mágicos”, de Rogério Andrade Barbosa (2007) e “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém (2012) e “A cor da vida”, de Semíramis Paterno (2005) foram desenhados por duas crianças cada um. No entanto, dos dezenove desenhos feitos, apenas oito usaram lápis de cor para colorir a cor da pele de algum personagem (figuras 48 a 52).



FIGURAS 48, 49, 50, 51 e 52: Desenhos feitos por Helena/negra; Amanda/negra; Cauã/branco; Ana Clara/branca e Cristiane/negra respectivamente sobre o livro que mais gostou.  
Fonte: Imagens extraídas das produções gráficas das crianças.

Como nesta pesquisa, Godoy (1996) também observou que as “crianças demonstraram-se capazes de identificarem e distinguirem perfeitamente diferentes características entre as pessoas” (p. 197), no entanto, essas diferenças não interferem na seleção de pares durante as brincadeiras, ou seja,

a capacidade para se distinguir características associadas à diferença racial apresenta entre as crianças não conduziu invariavelmente a atitudes negativas com relação ao outro. O grupo não demonstrou preferências entre os pares durante as brincadeiras com elementos do mesmo grupo étnico ou com as mesmas características, revelando, assim, que a consciência e a identificação racial são pré requisitos necessários para a aquisição de atitudes ou condutas negativas, mas não é o suficiente. (GODOY, 1996, p. 198).

Assim como Trinidad (2011), neste trabalho foi observado que as crianças não só sabem dizer sobre seu pertencimento étnico-racial como também identificam o outro, seja ele criança, adulto, professor/a ou um personagem adulto ou infantil de literatura. Em suas relações com outras crianças e adultos, elas têm dificuldade em explicar a diversidade étnico-racial e entram em conflito quanto ao quesito feio/bonito quando falam sobre pessoas negras. Nas suas produções gráficas, o outro, adulto ou criança, também não tem a pele colorida, sendo pessoas negras pouco produzidas. Vê-se então, que as crianças “já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e conseqüentemente sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo racial” (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA & RODRIGUES, 2010, p.85)

### **3.3. O trato pedagógico da diversidade étnico-racial na UMEI–Vila Apolônia e a percepção das crianças sobre a ocorrência de racismo, preconceito ou discriminação racial**

Na semana escolhida para comemorar o Dia Nacional da Consciência Negra, a instituição mobilizou várias atividades coletivas. A primeira delas um vídeo do livro “O menino Nito”, de Sônia Rosa (2002) no momento de acolhimento na entrada do turno da tarde. Após a exibição do vídeo, a coordenação fez uma intervenção sobre gênero e choro e logo perguntou às crianças como era o menino Nito. A maioria das crianças ficou em silêncio e ela então os incentivou dizendo: “*Pode falar, gente!*” (Nota do Diário de Campo, em 17/11/2014). Algumas falaram: preto, cabelo enroladinho, com blusa, calça. A coordenadora

então perguntou sobre seus pais. Algumas crianças disseram que eram pretos. A coordenadora finalizou o momento afirmando que o menino Nito é negro e ele é bonito.

No mesmo dia houve uma conversa com todas as quatro turmas do turno da tarde e a diretora sobre o tema “Heranças Africanas”. A participação das crianças foi pouca, mas foi falado sobre a formação da população brasileira e a miscigenação entre índios, portugueses, africanos e outros povos imigrantes. Falou-se da escravidão, dos quilombos e do que é discriminação. Foi dito que discriminação é crime e que significa achar que é melhor que o outro por causa de algum motivo. Afirmou-se que é preciso respeitar as pessoas. Em um certo momento uma criança se espantou quando a diretora contou que uma pessoa colocou fogo em um índio porque se achava melhor que ele. Falou-se também sobre as contribuições africanas para a cultura brasileira: palavras da língua portuguesa, a capoeira, o samba, a feijoada, o tambor e outros.

No segundo dia de comemoração, as crianças assistiram à um vídeo sobre o livro “Contos africanos para crianças brasileiras”, de Rogério Andrade Barbosa (2004). Depois elas tiveram uma oficina de capoeira com o professor Geraldo. Ele falou sobre os princípios da capoeira, a sua história, a escravidão, os quilombos e apresentou os principais instrumentos musicais utilizados na capoeira: berimbau, agogô, afoxé e bombo. O professor realizou, durante todo o ano, várias atividades de capoeira com as turmas e neste momento as crianças participaram muito, demonstrando grande interesse e conhecimento sobre o assunto. Depois elas foram convidadas a cantar e gingar a capoeira, duplas de meninos (figura 56) e meninas (figura 57).



FIGURAS 53, 54, 55, 56 e 57: Imagens da oficina de capoeira realizada no dia 18/11/2014.  
Fonte: Imagens extraídas das filmagens em campo.

No dia seguinte, as crianças assistiram ao vídeo sobre o livro “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém (2012). Logo após a coordenadora conversou com as crianças sobre os diversos tipos de cabelos existentes e convidou as pessoas com cabelo igual à da personagem Lelê para irem a frente. As crianças não se identificaram de imediato e ficaram tímidas, mas depois foram olhando umas para as outras e com a ajuda das professoras, que também se identificaram com o cabelo de Lelê, as crianças foram indo à frente para um registro fotográfico do momento.

Outras atividades também fizeram parte da semana de comemoração ao Dia Nacional da Consciência Negra: sessão de cinema com os filmes “Kiriku e a feiticeira” (1998) e “Kiriku e os animais selvagens” (2005) e desfile de máscaras africanas que as crianças da turma pesquisada confeccionaram (figuras 58 e 59).



FIGURAS 58 e 59: Algumas crianças da turma usando as máscaras africanas confeccionadas por elas.  
Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora.

Todas essas atividades configuram-se um tipo de atuação mais coletiva e é um caminho promissor, pois a construção de projetos, mesmo em momentos específicos ou de festividades, e a discussão dessa temática em palestras ou eventos redimensionam publicamente as relações étnico-raciais no ambiente escolar, dando visibilidade a conhecimentos, culturas e identidades de origem africana e afro-brasileira. Esse tipo de abordagem, no entanto, não pode excluir o tratamento individualizado, pois o profissional da educação deve também atuar e orientar os processos de negociação em que a inscrição racial afeta, direta ou indiretamente, as relações de sociabilidade entre os pares (CASTRO & ABRAMOVAY, 2006).

Após a roda de conversa com a diretora sobre as heranças africanas a professora Rosana perguntou a professora da turma pesquisada se ela havia escutado o que Júlia havia dito. Segundo ela, Júlia disse que não gostava de negro e que achava o desenho de negros que

foi distribuído para a turma muito feio. Quando as professoras ainda conversavam, Júlia gritou do lugar onde estava sentada: *“É porque ele é preto e eu não gosto de gente preta!”* (Nota do Diário de Campo, em 17/11/2014). Houve um silêncio e o professor Geraldo que estava entrando em sala questionou a menina dizendo: *“Então você não gosta de mim?”* Ela disse que gostava, então ele concluiu: *“Eu sou negro, então você gosta de gente preta”* (Nota do Diário de Campo, em 17/11/2014).

No dia seguinte, na roda de conversa para iniciar as atividades do dia, a professora propôs as crianças que discutissem sobre o que Júlia havia dito no dia anterior. Imediatamente algumas crianças, como Cristiane (negra), falaram: *“Eu sou preta”*. Todos falavam ao mesmo tempo. A professora pediu para que deixasse Júlia explicar porque havia dito aquilo. A menina respondeu: *“Porque sim”*. Cristiane completou: *“A Júlia não gosta de ninguém negro”*. Várias crianças falaram novamente que eram pretas ou negras. A professora então perguntou se havia alguém na família de Júlia que fosse negra, ela negou e disse sobre sua irmã: *“Eu também não gosto dela, ela também me bate”*. Cristiane continua a mais falante da turma e diz: *“O Alerrandro é preto, eu sou preta”*. Matheus (negro), que em outros momentos mostrou dificuldade em assumir seu pertencimento étnico-racial, disse: *“Eu também sou preto”*. Uma das crianças falou com Júlia: *“Sua mãe é quase preta”*, ela se irritou e negou. A professora conversou sobre o que é preconceito e problematizou com as crianças o porquê de cada uma ter uma cor diferente do outro. As crianças não souberam explicar. A pergunta então é dirigida à Júlia: *“Por que você nasceu branca?”* Ela respondeu: *“Minha avó é branca”*. Cristiane completa: *“Minha mãe é branca, eu nasci branca, só que eu queimei no Sol”*. A professora explicou sobre a importância da melanina e a relação dela com a cor da pele.

É interessante observar que diante da situação de preconceito racial as crianças não se calaram, não se intimidaram, antes, se posicionaram se auto afirmando, afirmando sua negritude. Além disso, é importante salientar que a atuação dos profissionais da educação não deve ser somente a de chamar atenção ou apontar o erro do ofensor, mas promover a problematização daquilo que foi dito e feito, buscando questionar a hierarquia de prestígio compartilhada pelas crianças e a extensão e especificidade do sentido de tais práticas para as crianças negras (CASTRO & ABRAMOVAY, 2006). Em alguns momentos, os/as professores/as “tomam o trajeto mais fácil e menos conflituoso para solucionar o impasse: responsabilizar alguns indivíduos isoladamente em vez de propor uma ampla discussão na

comunidade escolar envolvendo os atos discriminatórios de motivação racial ou outras” (CASTRO & ABRAMOVAY, 2006, p. 221).

Segundo Silva (1999), o racismo não pode ser considerado como uma questão apenas individual, visto que se configura também em processos estruturais, institucionais, históricos e discursivos mais amplos, e nem como uma discussão só estrutural, pois o racismo “é o resultado de uma complexa dinâmica da subjetividade que inclui contradições, medos, ansiedades, resistências, cisões” (SILVA, 1999, p. 103).

Depois das comemorações do Dia da Consciência Negra na UMEI, Júlia chegou depois que a aula já havia começado e sentou em uma mesa sozinha. Algumas crianças pediram para sentar com ela. Cristiane (negra) falou: “*Eu queria ser amiga da Júlia, mas ela não gosta de mim porque eu sou preta*”. Júlia olhou para professora, ficou em silêncio e a professora perguntou: “*É verdade, Júlia?*”. Ela disse que era mentira. A professora então lembrou: “*Mas você disse outro dia... Mudou de ideia? Agora você gosta?*” Júlia disse que sim e Helena (negra) completou: “*Eu gosto de gente branca, negra, preta.*” As crianças começaram a falar como cada uma era novamente. Isadora (negra) então perguntou para todo o grupo: “*Quem aqui é negro levanta a mão?*”. A professora e muitas crianças levantaram a mão e a garota diz: “*Todo mundo nessa escola é negro*”. Caio (branco) logo a questiona: “*Não, eu sou branco*”. A menina parece se corrigir: “*Tem gente branca, gente negra...*”

Em um momento em sala de aula, Ramon (negro) fica em pé observando um desenho que a professora havia colocado na porta de um dos armários (figura 60). A professora pergunta se ele gostou, ele diz que sim e pergunta se aquilo que os homens estão segurando são armas. A professora afirma que sim e explica que são três guerreiros que lutaram nos quilombos pelo fim da escravidão. Ramon diz: “*Isso é uma doze*”.

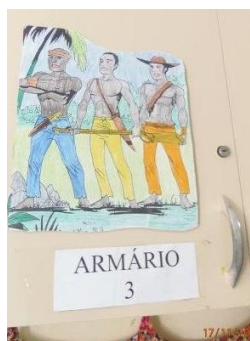


FIGURA 60: Imagem do armário da sala.  
Fonte: Imagem feita pela pesquisadora.



O menino, que mora nas proximidades da UMEI–Vila Apolônia, ao mostrar seu conhecimento sobre uma arma de fogo revela que sua vivência é marcada também por situações de violência, uma vez que na Vila Apolônia é frequente a morte de pessoas envolvidas com o tráfico de drogas, utilizando, inclusive, o tipo de armamento mencionado por Ramon. Vê-se, conforme analisa Sarmiento (2004), que a infância é afetada “pelas condições de desigualdade, pela pobreza, pela fome” (SARMENTO, 2004, p. 19).

Sobre um outro desenho, dias depois, a mesma criança observa que os guerreiros parecem com as pessoas de um livro do Egito que eles haviam estudado. A professora concordou e explicou que pareciam mesmo porque o Egito fica na África. Júlia se espantou e perguntou: “*O que? Na África? O Egito?*”, a professora respondeu: “*É, o Egito é na África*”. Este momento revela a importância de ampliar o repertório das crianças sobre o continente africano, pois o ser humano, geralmente, valoriza aquilo que conhece e Júlia desconhecia que o Egito, um lugar que ela admira, está situado na África. Por vezes, o repertório de crianças e adultos se limita a associações com tribos, tambores e animais selvagens (FELISBERTO, 2006), quando, na verdade, a África é um continente com uma grande diversidade histórica, social, cultural, econômica e morfoclimática, com um passado de glória que contraria o mito de que a população negra é descendente de escravos/as. Uma educação que contemple o estudo da história e da cultura da África e dos africanos, de acordo com a Lei 10.6329/2003, ajuda no processo de construção de uma autoestima das crianças.

Pode-se perceber que os murais, cartazes, atividades, desenhos, colagens, pinturas e brinquedos são importantes recursos imagéticos na Educação Infantil. Ou seja, o espaço da instituição também educa e ele deve incluir personagens negras, histórias da África, “permitindo que as crianças negras também se encontrem nas histórias que lhes são contadas” (DORNELLES & BISCHOFF, 2014, p. 7), uma vez que elas, muitas vezes, “só se enxergam na televisão, através de personagens estereotipados, que perpetuam grandes preconceitos há muito instituídos em nossa sociedade” (DORNELLES & BISCHOFF, 2014, p. 7).

Carvalho e Paraíso (2010) observaram que “raramente, outra etnia além da branca era representada nesses materiais” (p. 50). E isso dificulta que as crianças negras construam uma identidade positiva de si, uma vez que elas aprendem desde cedo a se anular, a se negar. Na UMEI – Vila Apolônia houve uma tentativa de representar crianças de diversas raças e etnias nos muros da escola e em seus principais murais, conforme figuras 61 à 66.



FIGURAS 61, 62, 63, 64, 65 e 66: Paredes da UMEI e seus cartazes.  
 Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora.

Observa-se nas imagens crianças com deficiência física, crianças maiores e menores, crianças negras e brancas, mas não há crianças indígenas nem crianças com cabelos encaracolados, crespos ou cabelos de *Lelê* (BELÉM, 2012). Carvalho e Paraíso constataram que

há inúmeras representações que exaltam a branquitude, com efeitos diferentes na produção de meninos e meninas. Os significados que lá circulam dificultam a identificação das crianças como os grupos étnicos que exercem menos poder como indígenas e negros, uma vez que é quase inexistente a representação desses grupos culturais nos mais diferentes materiais curriculares e pedagógicos encontrados na escola estudada (CARVALHAR & PARAÍSO, 2010, p. 50).

Um dia no recreio, Ana Clara (branca) ofendeu Matheus chamando-o de macaco. Matheus procurou a professora/observadora e relatou a ela o que havia acontecido. A professora estava em seu intervalo, mas chamou a menina e a advertiu dizendo que aquilo era racismo e que era considerado crime porque é uma atitude muito grave e séria. A professora explicou que o ser humano é muito diferente dos outros animais e que aquele tipo de comentário era ofensivo. Ana Clara pediu desculpas para Matheus e pareceu ter compreendido. Depois de alguns dias, esse episódio apareceu durante uma atividade em que as crianças estavam conversando. Alguém disse que a Ana Clara quase foi presa porque chamou Matheus de macaco. Uma explicou para a outra: “A Ana Clara, um dia, chamou o

*Matheus de macaco. Ela ia ser presa, chamar a polícia pra ela.*” A professora concordou “*Isso mesmo, racismo é crime.*”

Fazzi (2004) argumenta que essa denominação emerge quase sempre numa situação de briga e conflitos, o que marca uma relação de poder. Quando uma criança chama a outra de macaco é como se a colocasse numa posição inferior, como alguém que não atingiu a plena humanidade. Além disso, o “fato de o macaco ser o animal mais próximo e parecido com o ser humano, indubitavelmente contribuiu para a sua seleção e transformação em uma categoria de xingamento” (FAZZI, 2004, p. 145).

Não se quer aqui estabelecer “fórmulas educativas prontas a aplicar na busca de soluções eficazes e duradouras contra os males causados pelo racismo” (MUNANGA, 2005, p. 18), mas apontar que o trato da diversidade exige de todos/as os/as docentes não apenas o reconhecimento ou percepção desse tipo de situação, mas a pronta intervenção, pautada no diálogo e na problematização da diversidade e da diferença, não permitindo que falas e atitudes racistas passem despercebidas ou mesmo aconteçam no ambiente da escola. Atrelado a este posicionamento se encontram as práticas escolares de valorização e celebração da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, que por meio da discussão e da conscientização possibilitam

por um lado, mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana (MUNANGA, 2005, p. 15).

Como foi visto nesta última seção, na semana escolhida para comemorar o Dia Nacional da Consciência Negra, a UMEI–Vila Apolônia mobilizou várias atividades coletivas que deram visibilidade a conhecimentos, culturas e identidades de origem africana e afro-brasileira e tornaram as relações étnico-raciais parte do cotidiano da instituição. Quando uma menina disse que não gostava de pessoas negras, as crianças não se calaram, não se intimidaram, antes, se posicionaram se auto afirmando, afirmando sua negritude.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ouvir o que as crianças pensam e falam sobre as relações étnico-raciais foi uma experiência desafiadora tanto do ponto de vista epistemológico como metodológico por dois motivos. Primeiro porque “procurar captar o ponto de vista das crianças é relativamente recente” (CRUZ, 2008, p. 12) e segundo porque “as pesquisas sobre a percepção das crianças acerca das relações étnico-raciais ainda são tímidas no Brasil” (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA & RODRIGUES, 2010, p.83). De acordo com Trinidad, são

poucas as pesquisas que privilegiam as crianças como atores sociais em condições de explicitar sua compreensão sobre seu pertencimento étnico-racial. Esse distanciamento parece estar relacionado a dois fatores: a complexidade de se discutir cor e a raça no Brasil e ao fato de não se considerar a criança pequena como um sujeito de pesquisa válido (TRINIDAD, 2011, p. 21).

Para tentar transpor esses desafios procurei me desvencilhar do estatuto de sujeito de poder em relação às crianças, isto é, busquei minimizar as influências de ser ao mesmo tempo adulta, professora e pesquisadora naquela turma de meninos e meninas da UMEI-Vila Apolônia. Tê-las, como protagonistas do trabalho, significou assumir o papel de parceira, incluindo-me nas dinâmicas e atividades, deixando claro minhas opiniões e sentimentos e garantindo que não havia respostas certas nem erradas.

Outro desafio foi a dificuldade de ouvir as crianças no momento em que desenhavam devido às outras tarefas que exigiam minha atenção em sala de aula. A análise dos desenhos acabou ficando dissociada das falas das crianças porque o que foi coletado como linguagem oral durante os desenhos não se relacionava com os objetivos da pesquisa. As crianças queriam desenhar, conversar com os amigos, cantar e, às vezes o que elas diziam, não era o que se esperava ouvir, por exemplo, sobre as relações étnico-raciais.

Apesar de algumas professoras terem falado que eu não iria ver nada de racismo, pois na visão delas as crianças não têm preconceitos, foi observado nesta pesquisa que as questões étnico-raciais atravessam a experiência de meninos e meninas na UMEI-Vila Apolônia. Os resultados obtidos demonstram que as crianças não só sabem dizer sobre seu pertencimento étnico-racial, como também usam de um variado vocabulário para isso mesmo sem ter consciência dos significados das palavras. Foi perceptível que, para elas é mais fácil dizer sobre o outro do que falar sobre si. De uma maneira geral, os desenhos mostraram que a

maioria das crianças não colore a cor da pele quando desenham a si mesmas ou outras pessoas, mostrando que ainda faltam referências imagéticas que expressem a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira. Em suas relações com outras crianças e os adultos, meninos e meninas apresentam dificuldade em explicar a diversidade étnico-racial e entram em conflito quanto à dicotomia feio/bonito quando falam sobre pessoas negras, pois o branco é imposto, para muitas crianças, como o ideal de beleza estética e o negro é pensado como inferior esteticamente.

Por isso, a necessidade de práticas intencionais dos/as professores/as que auxiliem as crianças na construção de suas identidades (dentre elas a étnico-racial) enfatizando que essa construção é um processo e que, enquanto tal, o/a adulto/a pode e deve intervir positivamente. Um exemplo é o caso específico de Matheus que, durante o plano de ação demonstrou superar as dificuldades de se reconhecer como negro; outro exemplo é o caso de Júlia que dizia não gostar de gente preta e, aos poucos, foi mudando de atitude. Como o processo de construção da identidade sofre constantes reelaborações, as crianças de grupos discriminados e de autoestima negativa, diante de ações afirmativas de valorização do ser negro, têm a oportunidade de reconstruir sua identidade, mediante parâmetros positivos.

O racismo é compreendido como um problema de dimensões culturais, morais e de mentalidades. Desse modo, a luta contra a discriminação racial passa a ser caracterizada como uma “intervenção educativa, pedagógica e, conseqüentemente, da ênfase em intervenções no sistema escolar visto como um dos espaços educativos por excelência, como um espaço pedagógico e cultural, capaz de mudar imaginários, valores, culturas e condutas” (ARROYO, 2007, p. 113)

É esperado que com os resultados da presente investigação, o assunto relações étnico-raciais na Educação Infantil seja divulgado, permitindo, assim, que os docentes conheçam um pouco mais sobre o mesmo. E que as crianças, negras, brancas, amarelas e indígenas,

possam vivenciar uma pedagogia com a qual tenham identidade, sejam vistas, se percebam, se assumam, se valorizem, tenham oportunidade de, como sujeitos, se apropriarem de suas próprias histórias e das histórias de seus antepassados, construindo sua autoestima e tendo possibilidade de interferir no resgate da autoestima dos seus familiares (ROCHA, 2008, p. 14).

Durante toda a realização do trabalho fiquei me questionando se os mesmos resultados poderiam ser observados se eu fosse apenas a observadora da turma, ou seja, se eu investigasse uma turma em que eu não lecionasse. O envolvimento das crianças seria o mesmo? Elas teriam mais, menos ou a mesma liberdade para falar o que pensar? Como o

tempo também foi um limitador, fico pensando em como seria se tivesse um tempo maior para estar com as crianças e mais tempo de investigação.

Essas questões alimentam o desejo por continuar investigando as relações étnico-raciais na infância, uma vez que acredito que a Educação Infantil é um espaço privilegiado para os pesquisadores que querem compreender a forma com que as crianças se apropriam das identidades étnico-raciais e lhes conferem valor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de & RODRIGUES, Tatiane Consentino. A criança negra, uma criança e negra. IN: ABRAMOWICZ, Anete & GOMES, Nilma Lino (orgs.). Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ARREGUY, Cintia Aparecida Chagas & RIBEIRO, Raphael Rajão. *Histórias de bairros de Belo Horizonte: Regional Venda Nova*. Belo Horizonte: APCBH; ACAP-BH. 2008.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar*. IN: GOMES, Nilma Lino. Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte; Autêntica, 2007, p. 111-130.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil?* IN: MULLER, Fernanda & CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. P. 177-188.

BARBOSA, Rogério Andrade. Contos africanos para crianças brasileiras. 2004.

BARBOSA, Rogério Andrade. Os três presentes mágicos. São Paulo: Record, 2007.

BELÉM, Valéria. O cabelo de Lelê. 2012.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Proposições Curriculares para a Educação Infantil – Desafios da Formação*. Belo Horizonte: SMED, 2013.

BRAISL. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, 2003. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

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

BUSSAD, Vera Silvia Raad & SANTOS, Ana Karina. *Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação*. IN: IN: MULLER, Fernanda & CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. *Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica*. IN: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas & PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo: questões étnico-raciais e de gênero*. Presença Pedagógica, v.16, n.95, Belo Horizonte: Dimensão, set/out, 2010.

CASTRO, Mary Garcia & ABRAMOVAY, Mirian (Orgs). *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília, DF: UNESCO: INEP, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

CORSARO, William A. *Reprodução interpretativa e cultura de pares*. IN: MULLER, Fernanda & CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). *Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. (p.31-50)

CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Coord.); AMARAL, Ana Lúcia et ali. *Educação Infantil: o desafio da oferta pública*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2002.

DIAS, Lucimar Rosa. *Práticas educativas de combate ao racismo na Educação Infantil: experiências compartilhadas*. Cidade de Campo Grande/MS. Disponível em: [http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/\(D\)%20Pr%C3%A1ticas%20educativas%20de%20combate%20ao%20racismo%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Lucimar%20Rosa%20Dias.pdf](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/(D)%20Pr%C3%A1ticas%20educativas%20de%20combate%20ao%20racismo%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Lucimar%20Rosa%20Dias.pdf). Acessado em: 02/03/2014. 1996.

DOMINGUES, Petrônio. *Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica*. In: Revista Brasileira. Agosto de 2005, n. 29.

DORNELLES, Leni Vieira & BISCHOFF, Daniela Lemmert. *Misturas de cores: Olhares sobre diversidade e raça na Educação Infantil*. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/5%20Inf%C3%A2ncia%20e%20diferen%C3%A7as/Misturas%20de%20cores.pdf>. Acessado em: 02/02/2014.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FELISBERTO, Fernanda. *A África na sala de aula: recuperando a identidade afro-brasileira na história e na literatura*. IN: GOMES, Nilma Lino (org.). *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: MEC/SECADI, 2006.

FRANCISCHINI, Rosângela & CAMPOS, Herculano Ricardo. *Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas*. IN: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOBBI, Márcia. *Desenho Infantil e Oralidade: Instrumento para pesquisas com crianças pequenas*. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito & PRADO,



Patrícia Dias (Orgs). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

GOBBI, Marcia. *Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias*. Educar em Revista, Curitiba, nº. 43, p. 135-147, jan/mar, 2012.

GODOY, Eliete Aparecida de. A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 1996.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. p. 35-38.

GOMES, Nilma Lino. & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O desafio da diversidade*. IN: GOMES & SILVA (Orgs.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. IN: SECAD. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública*. IN: PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda (Org.). Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões*. IN: GOMES, Nilma Lino. Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte; Autêntica, 2007, p. 97-109.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Movimento negro e educação*. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n.15, p.134-158, set./out./nov./dez. 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Como trabalhar com “raça” em sociologia*. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, jan./jun. São Paulo, 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. *Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro*. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 41-78, julho/1999.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

JACCOUD, Luciana & BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. 1ª Ed. Brasília: IPEA, 2002. v. 1. 152 p.

LEITE, Maria Isabel. *Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro*. IN: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Heloisa Pires. *Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil*. IN: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª edição. São Paulo Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde (Claves), Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp), Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, RJ: 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes, Maria Cecilia de Souza Minayo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.) (p. 9-29)

MULLER, Fernanda & CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Encontros e diálogos: notas introdutórias*. IN: MULLER, Fernanda & CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). *Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.

OCELOT, Michel. Filme: Kiriku e a feiticeira. 1998, 71 min.

OCELOT, Michel & GALUP, Benedicte. Filme: Kiriku e os animais selvagens. 2005. 74 min.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *A bonequinha preta*. Belo Horizonte, Editora Lê, 2004.

OLIVEIRA, Cláudia Marques de. *Cultura Afro-Brasileira e Educação: significados de ser criança negra e congadeira em Pedro Leopoldo – Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado, Fae/UFMG, 2011.

PARAÍSO, Marlucy & SANTOS, Lucíola. *Dicionário crítico da educação: Currículo*. Presença Pedagógica, v. 2, nº 7, Belo Horizonte: Dimensão, jan/fev., 1996.

PATERNIO, Semíramis. Nery. *A cor da vida*. Belo Horizonte: Editora Lê, 2005.

Projeto Político Pedagógico da UMEI–Vila Apolônia, 2007.

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e Educação no Brasil: uma campo de estudos em construção*. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito & PRADO, Patrícia Dias (Orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

REDIN, Marita Martins. *Crianças e suas culturas singulares*. IN: MULLER, Fernanda & CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. P 115-126

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *Por que ouvir as crianças?* Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. IN: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Leandra Jacinto Pereira. *Educação Infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas anti-racistas*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas. Rio de Janeiro, 2008.

ROCHA, Ruth. *O amigo do rei*. São Paulo: Salamandra, 2009.

ROSA, Sônia. *O menino Nito*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Raça e desigualdade educacional no Brasil*. IN: GROPPA, Aquino (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-91.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. *Rompendo as barreiras do silêncio: projetos pedagógicos discutem relações raciais em escolas municipais de Belo Horizonte*. IN: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & PINTO, Regina Pahim. *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo: Anped/Ação Educativa, 2001.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. *Educação Infantil*. IN: BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECADI, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. 243 p.

SANTOS, Sales Augusto dos. *A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro*. IN: SECAD. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. *“A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade”*: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil. Dissertação de Mestrado, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/agosto, 2005.

SILVA, Isabel de Oliveira e VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Educação Infantil no Brasil: direitos, finalidades e a questão dos profissionais*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.

SILVA, Maria Palmira da. *Identidade Racial Brasileira*. IN: SANTOS, Gevanilda & SILVA, Maria Palmira da (Org.). *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI*. 1ª ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 37-44.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, José Francisco & ALVES, Maria Teresa Gonzaga. *Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica*. Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 29, n.1, jan./jun., 2003.

SOUSA, Sônia M. Gomes. *O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão – inclusão social*. IN: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicologia da Educação. São Paulo, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: Observação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2003.

WOODWARD, Kathyn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathyn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. 133 p.

## APÊNDICE 01

### TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Para professores(as), coordenação pedagógica e direção escolar.

É com imenso prazer que convidamos o(a) Sr.(a), professor(a) e esta instituição, a contribuir com a pesquisa intitulada: “**As relações étnico-raciais na percepção das crianças**”; projeto de pesquisa apresentado ao curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob responsabilidade da aluna Fabíola Cristina Santos Costa tendo como orientador o Prof. Sandro Vinicius Sales dos Santos.

O objetivo da pesquisa é compreender como as crianças de cinco anos percebem as relações étnico-raciais vividas no interior de uma Unidade Municipal de Educação Infantil. A coleta de dados será feita por meio da observação participante, entrevistas e conversas, que serão gravadas e transcritas e também do desenho articulado com a oralidade.

Diante das normas do Comitê de ética da Universidade Federal de Minas Gerais, informamos que os depoimentos coletados nas entrevistas e demais instrumentos serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode, a qualquer momento recusar-se a participar, caso não sinta o desejo de fornecer as informações.

Fornecemos, abaixo, nossos contatos e o do Comitê de Ética da UFMG. Contatos dos pesquisadores: Fabíola Cristina Santos Costa: fone 8799-4619 e e-mail: fabiolajesus06@yahoo.com.br; Sandro Vinicius Sales dos Santos: 3044 0677 e e-mail: sandro.vinicius79@yahoo.com.br, e contatos do Comitê de Ética da UFMG : Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br), caso surja qualquer problema durante a pesquisa.

Caso os termos acima estejam de acordo com seu consentimento, gostaríamos de que o(a) Sr.(a) lesse e assinasse a declaração abaixo:

---

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas neste documento e fui informado(a) pelos pesquisadores Fabíola Cristina Santos Costa e Sandro Vinicius Sales dos Santos dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações e que posso, a qualquer momento, retirar meu consentimento. Declaro ainda ter recebido uma cópia do presente termo. Sendo assim concordo em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante (a)

\_\_\_\_\_  
Fabíola Cristina Santos Costa

\_\_\_\_\_  
Sandro Vinicius Sales dos Santos

## APÊNDICE 02

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para pais e ou responsáveis autorizarem a participação das crianças

É com imensa satisfação que pedimos sua autorização para que seu(a) filho(a) possa contribuir com a pesquisa intitulada: **“As relações étnico-raciais na percepção das crianças”**; projeto de pesquisa apresentado ao curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob responsabilidade da aluna Fabíola Cristina Santos Costa tendo como orientador o Prof. Sandro Vinicius Sales dos Santos.

O objetivo da pesquisa é compreender como as crianças de cinco anos percebem as relações étnico-raciais vividas no interior de uma Unidade Municipal de Educação Infantil. A coleta de dados será feita por meio da observação participante, entrevistas e conversas, que serão gravadas e transcritas e também do desenho articulado com a oralidade. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com as crianças, respeitando a disponibilidade e preferência delas. Você e seu(sua) filho(a) não terão nenhum custo com a pesquisa.

Diante das normas do Comitê de ética da Universidade Federal de Minas Gerais, informamos que os depoimentos coletados nas entrevistas serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode, a qualquer momento recusar-se a participar, caso não sinta o desejo de fornecer as informações.

Fornecemos, abaixo, nossos contatos e o do Comitê de Ética da UFMG. Contatos dos pesquisadores: Isabel de Oliveira e Silva: fone 3409-6363 e e-mail: isabel.os@uol.com.br; Sandro Vinicius Sales dos Santos:3044 0677 e e-mail: sandro.vinicius79@yahoo.com.br , e contatos do Comitê de Ética da UFMG : Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br), caso surja qualquer problema durante a pesquisa.

Caso os termos acima estejam de acordo com seu consentimento, gostaríamos de que o(a) Sr.(a) lesse e assinasse a declaração abaixo:

---

### DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos pesquisadores: Fabíola Cristina Santos Costa e Sandro Vinicius Sales dos Santos, dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento. Declaro ainda ter recebido uma cópia do presente termo. Sendo assim, autorizo meu(a) filho(a) \_\_\_\_\_, em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) entrevistado(a)

\_\_\_\_\_  
Fabíola Cristina Santos Costa

\_\_\_\_\_  
Sandro Vinicius Sales dos Santos

### APÊNDICE 03

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE DA UMEI		
Nome:		
Sexo: <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino	Idade:	Estado civil:
Raça/etnia: <input type="checkbox"/> branca <input type="checkbox"/> parda <input type="checkbox"/> negra <input type="checkbox"/> indígena <input type="checkbox"/> asiática	Graduação em:	
Formação: <input type="checkbox"/> Técnico (modalidade normal) <input type="checkbox"/> Ensino Superior <input type="checkbox"/> Pós-graduação (especialização) <input type="checkbox"/> Pós-graduação (Mestrado) <input type="checkbox"/> Pós-graduação (Doutorado)		
Em caso de Pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), relatar o curso:		
Tempo de serviço na PBH:	Tempo na UMEI-Vila Apolônia:	
Outras atividades de docência:		
Tempo de exercício na educação infantil: (incluindo outras instituições)	Tempo de serviço total em atividades de docência (incluindo outros níveis de ensino):	
Observações:		

## **APÊNDICE 04**

### **ROTEIRO DE PRODUÇÃO DE DESENHOS DAS CRIANÇAS**

TEMAS A SEREM DESENHADOS:

1. Eu na escola;
2. Eu e as minhas professoras;
3. Que brincadeiras eu mais gosto;
4. O livro que mais gosto.



## ANEXO 01



**PREFEITURA MUNICIPAL  
DE BELO HORIZONTE**

### Ficha de Matrícula

**Escola:** \_\_\_\_\_

**Dados do Aluno**

Ano de Matrícula:	Data de Matrícula:	Código RME no Aluno:
Nome do Aluno:		
Data de Nascimento:	Sexo:	Raça/Cor:
Nacionalidade:	Nobreak/Def:	

**Dados dos Pais/Responsável**

Mãe:	Data de Nascimento:
e-mail:	CPF:
Celular:	
Grau de Instrução:	
Pai:	Data de Nascimento:
e-mail:	CPF:
Celular:	
Grau de Instrução:	
O Aluno reside com quem?	
O responsável é?	
Responsável:	Data de Nascimento:
e-mail:	CPF:
Celular:	
Grau de Instrução:	

**Endereço**

CEP:	Município:	UF:
Tipo Logradouro:		Número do Imóvel:
Letra do Imóvel	Complemento:	Bairro:

Referência: \_\_\_\_\_

**Ensino da Matrícula**

Organização de Ensino:		
Status:	Turma:	Turno:

**Ensino Anterior**

Município:	UF:	País:
Situação do Aluno:		

**Dados Complementares do Aluno**

Deficiência: ( ) SIM ( ) NÃO
Documentos Pendentes: ( ) SIM ( ) NÃO

**Assinaturas**

Local:	Data:
Assinatura do Pai, Mãe ou Responsável	
Assinatura do Secretário:	
Assinatura do Diretor:	